



**UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA**

**Facultade de Ciencias da Educación**

**Departamento de Didáctica da Lingua e a Literatura e das Ciencias Sociais**

**TESIS DOCTORAL**

---

**ASPECTOS REGRESIVOS EN LA RETENCIÓN DE LA  
COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN INGLÉS EN  
EDUCACIÓN OBLIGATORIA**

---

**SUSANA SANZ MUÑOZ**

**Director:**

**Dr. José Manuel Vez Jeremías**

**Departamento de Didáctica da Lingua e a Literatura e das Ciencias Sociais**

**Universidade de Santiago de Compostela**

**Santiago de Compostela, 2010**



José Manuel Vez Jeremías, como Director de la Tesis Doctoral presentada por Doña SUSANA SANZ MUÑOZ, con el título de: *ASPECTOS REGRESIVOS EN LA RETENCIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN INGLÉS EN EDUCACIÓN OBLIGATORIA*,

## **INFORMA**

Que esta Tesis fue diseñada, desarrollada y redactada bajo mi supervisión.

Que se trata de un trabajo de investigación original que reúne todas las características científicas del rigor metodológico necesarias para poder ser defendido públicamente.

En Santiago de Compostela, a 15 de Octubre de 2010.

Vº Bº

José Manuel Vez Jeremías. Director

Fdo. Susana Sanz Muñoz



## AGRADECIMIENTOS

Por razones de naturaleza académica y administrativa esta Tesis figura con el nombre de una sola persona: su autora. Claro que este hecho no significa que las tareas de investigación se llevasen a cabo sin el respaldo de quienes las acompañaron a lo largo de su desarrollo.

Por ello quiero agradecer especialmente a José Manuel Vez, director de esta tesis, su esfuerzo y asesoramiento por lograr que este trabajo viese la luz, sin él esta investigación no habría sido posible.

Así mismo, quiero mostrar mi agradecimiento a las siguientes personas e instituciones: al centro Divino Maestro de Santiago de Compostela, a su profesorado, especialmente a Xabier Barreiro por su colaboración en las pruebas de interacción oral, y al alumnado que ha participado en esta investigación.

A Pilar Castro Baamonde y Javier Porto por su rigurosidad y dedicación en la evaluación de las pruebas orales, a Luis Alberto Muñoz por el asesoramiento estadístico, a Yolanda Espiñeira por las horas de trabajo conjunto y sobre todo las ideas renovadas, a la Dra. Araceli Herrero por haberme iniciado en el camino de la investigación.

A la Universidad de Santiago, la Universidad de Hull, al ICE y a la Escuela de Maxisterio de Lugo por haber contribuido a mi formación como docente.

A los miembros del Observatorio Atrium Linguarum (OAL) por contribuir a la difusión del mundo de las lenguas y las culturas.

Quiero dedicar este trabajo a mis padres, Vicente y Chelo, por haberme educado en los valores del trabajo, el esfuerzo y la responsabilidad. Pero, principalmente, por quererme tanto.

A mi hermano Piti, por confiar en mis posibilidades incondicionalmente.

A mi hija Laura por haber cambiado mi forma de ver el mundo.

Y, por supuesto, a mi marido Joaquín por hacer suyos mis proyectos y navegar juntos tantos años. Sin su apoyo y su amor habría sido imposible terminar este trabajo.



## ÍNDICE

### **PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO ..... 13**

#### **CAPÍTULO 1. Introducción al problema de investigación .....15**

1.1. Justificación del problema de investigación.....	17
1.2. Propósito del estudio .....	22
1.2.1. Problema de investigación .....	22
1.2.2. Objetivos de la investigación.....	24
1.2.3. Hipótesis general.....	29
1.2.4. Preguntas que orientan nuestro trabajo.....	29
1.3. Relevancia del tema de la investigación.....	30
1.3.1. Interés científico .....	30
1.3.2. Interés personal.....	32

#### **CAPÍTULO 2. La competencia comunicativa en la enseñanza- aprendizaje del Inglés como lengua extranjera: La progresiva conquista de la oralidad en la orientación curricular.....35**

2.1. De los paradigmas clásicos a los enfoques comunicativos.....	38
2.1.1. Consideraciones previas .....	38
2.1.2. La orientación hacia el conocimiento de las lenguas .....	44
2.1.3. La orientación hacia el uso de las lenguas.....	56

2.2. Aportaciones del MCERL .....	67
2.2.1. El enfoque orientado a la acción. Su relevancia para el aula de idiomas.....	68
2.2.2. Competencias generales de los usuarios/alumnos de lenguas .....	77
2.2.3. Competencias comunicativas de los usuarios/alumnos de lenguas .....	84
2.2.4. Los niveles comunes de referencia.....	94
2.3. Aportaciones del PEL .....	102
2.3.1. Desarrollo curricular del PEL en las aulas de idiomas.....	102
2.3.2. El PEL como herramienta de evaluación de la competencia comunicativa.....	110
2.3.3. Avance en la implantación del e-Pel. Su importancia para la gestión de la competencia comunicativa en las aulas .....	113
2.4. La competencia intercultural .....	119
2.4.1. Visión etnográfica del binomio lengua cultura.....	119
2.4.2. La concepción de lo intercultural en las políticas educativas europeas .....	122
2.4.3. La competencia comunicativa intercultural.....	130

### **CAPÍTULO 3. La oralidad en la enseñanza-aprendizaje del Inglés como lengua extranjera.....139**

3.1. La actividad comprensiva oral en la clase de idioma .....	142
3.1.1. Características de la comprensión oral .....	142
3.1.2. Aprender a comprender: las estrategias de aprendizaje del alumno .....	148
3.1.3. Actividades de comprensión oral: las estrategias docentes .....	154
3.2. La actividad de expresión oral en la clase de idioma .....	160
3.2.1. Rasgos de la expresión oral .....	160



3.2.2. Aprender a producir oralmente en la lengua: las estrategias del alumno.....	162
3.2.3. Actividades de expresión oral: las estrategias docentes .....	165
3.3. La interacción oral en el aula de idioma.....	171
3.3.1. Características de la interacción oral: ser y estar con el otro.....	171
3.3.2. El desarrollo de las interacciones orales en el aula.....	176
3.3.3. El desarrollo de las interacciones orales fuera del aula .....	184
3.4. La oralidad en el desarrollo curricular del área de lengua extranjera en la educación obligatoria .....	195
3.4.1. Aspectos del desarrollo curricular en competencia comunicativa oral.....	195
3.4.2. El desarrollo intercultural y la capacidad de aprender a aprender .....	202
3.4.3. La evaluación de la oralidad de lengua extranjera al final de la enseñanza obligatoria.....	207

<b>CAPÍTULO 4. La regresión en la retención de la CCO en lengua extranjera .....</b>	<b>209</b>
4.1. Fundamentos epistemológicos de la atrición lingüística .....	212
4.1.1. Claves interdisciplinares en el estudio de la atrición.....	212
4.1.2. La hipótesis de la regresión: adquirir y no retener.....	217
4.2. La investigación de la atrición en lenguas adquiridas/aprendidas.....	220
4.2.1. Aportaciones de los estudios más sobresalientes.....	220
4.2.2. Ante los desafíos de la atrición en la CCO en lengua extranjera .....	228

## SEGUNDA PARTE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

**EMPÍRICA** ..... 233

**CAPÍTULO 5. Metodología de la investigación .....235**

5.1. El origen de este estudio: réplica a un estudio similar.....2375.2. Las razones de un estudio de réplica ..... 2415.3. Objetivos generales.....2425.4. Los contextos de la investigación y los sujetos participantes.....2445.4.1. Contexto en el que se enmarca la investigación .....2445.4.2. El centro escolar participante en la investigación.....2485.4.3. La muestra de alumnado participante en la investigación .....2495.4.4. La investigadora como sujeto participante .....250

**CAPÍTULO 6. Diseño de la investigación empírica .....255**

6.1. Variables de la investigación.....2576.2. Instrumentos para la recogida de datos: su justificación .....2606.2.1. Las pruebas de logro .....2616.2.2. La grabación en vídeo de interacciones orales .....2636.2.3. El cuestionario (fichas de datos).....2656.3. Fases de la investigación .....2676.3.1. Fase inicial de contacto.....267

6.3.2. Proceso de elaboración de las pruebas de logro (1º fase de la investigación).....270

6.3.3. Pilotaje de evaluación de las pruebas de logro .....270

6.3.4. Reconsideración de las pruebas de logro (3ª fase de la investigación).....272

6.3.5. Versión final de las pruebas de logro (4ª fase de la investigación): Prueba final de expresión oral.....	274
6.3.6. Elaboración y evaluación de las pruebas de interacción oral grabadas en vídeo.....	276
6.4. Aplicación de los instrumentos.....	282
6.4.1. Aplicación de las pruebas de logro de expresión oral .....	282
6.4.2. Aplicación del cuestionario (ficha de datos).....	285
6.4.3. Aplicación de las grabaciones en vídeo de interacciones orales a la muestra participante.....	286

## **TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CONCLUSIONES..... 291**

<b>CAPÍTULO 7. Técnica de análisis de datos e interpretación de los resultados obtenidos .....</b>	<b>293</b>
7.1. Análisis de las pruebas de logro de expresión oral.....	296
7.2. Análisis de la interacción oral .....	299
7.3. Análisis de las variables de las fichas de datos.....	301
7.4. Validez y fiabilidad .....	303
7.5. Resultados obtenidos .....	305
7.5.1. Aspectos regresivos de la retención en competencia comunicativa oral: variable independiente “tiempo”.....	305
7.5.2. Aspectos regresivos de la retención en competencia comunicativa oral: variable independiente “género”.....	310
7.5.3. Aspectos regresivos de retención en competencia comunicativa oral: variable independiente “ <i>entorno sociofamiliar</i> ” .....	321
7.5.4. Logros en interacción oral .....	328

7.5.5. Análisis comparativo de los resultados con relación a los del estudio al que se replica .....	334
--	-----

## **CAPÍTULO 8. Conclusiones de la investigación.....337**

8.1. Respuestas a la hipótesis general y a las preguntas iniciales de la investigación .....	339
8.2. Aportaciones de la réplica de nuestro estudio en relación a la investigación de referencia .....	347
8.3. Aportaciones didácticas del estudio para la mejora de la atrición en la competencia comunicativa oral del alumnado de educación obligatoria.....	351

## **BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS ..... 355**

### **BIBLIOGRAFÍA .....357**

### **ANEXOS .....379**

ANEXO I	PRUEBA DE LOGRO DE EXPRESIÓN ORAL .....	381
ANEXO II	PRUEBAS DE INTERACCIÓN ORAL.....	387
ANEXO III	FICHA DE DATOS PERSONALES .....	397
ANEXO IV	DESCRIPTORES DE LA PRUEBA DE INTERACCIÓN ORAL .....	401
ANEXO V	GRÁFICOS DE EVOLUCIÓN INDIVIDUAL DE NIVEL DE LOGRO EN EXPRESIÓN ORAL.....	405

## **PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO**



## **CAPÍTULO 1**

### **Introducción al problema de investigación**





En este capítulo se presentan los aspectos relativos al problema de investigación planteado. En primer lugar se procede a la justificación y pertinencia del estudio a través de la investigación científica. Posteriormente, se plantea el problema que da origen al estudio y la hipótesis general de la que se parte y se desarrollan los objetivos generales y específicos de la investigación. Por último, se valora la relevancia del estudio teniendo en cuenta su interés personal y científico.

## **1.1. Justificación del problema de investigación**

Las dificultades que plantean los aspectos de regresión en la retención de la competencia comunicativa oral en inglés en enseñanza obligatoria constituyen un aspecto conocido por el profesorado de lengua inglesa en esta etapa educativa.

El aprendizaje efectivo de lenguas extranjeras en la etapa de educación obligatoria ha pasado a ser, en las últimas décadas, una preocupación no sólo de índole académico sino político e institucional. Es una cuestión que aparece reflejada en numerosos estudios e informes estatales y europeos que desde distintas perspectivas han intentado promover la importancia de la competencia en expresión oral durante el período que los escolares cursan sus estudios obligatorios.

A nivel Europeo la intención de formar individuos competentes en las lenguas extranjeras se manifiesta en las acciones llevadas a cabo, desde sus comienzos, por el Consejo de Europa al conceder una importancia fundamental no sólo a la formación de los aprendices sino a la formación específica de los profesores de lenguas.

Los principios y consideraciones que se adoptan desde el Consejo de Europa para la enseñanza-aprendizaje de lenguas aparecen definidos en el *Marco común de referencia: enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas* (en adelante MCERL). En este documento se explica y contextualiza la necesidad y pertinencia de su elaboración haciendo referencia explícita a la necesidad de intensificar el aprendizaje y enseñanza de idiomas en Europa debido a la realidad social pluricultural que estamos viviendo y se concede gran importancia a que el aprendizaje de lenguas se inicie y

consolide en la etapa escolar, se desarrolle a través de la vida adulta y sea un proceso que se prolongue a lo largo de toda la vida (MCERL, 2002: 5):

*Para conseguir estos fines, es necesario que se fomente el aprendizaje de idiomas como una tarea a lo largo de toda la vida y que se facilite durante toda la escolaridad, desde la enseñanza preescolar hasta la educación de adultos.*

*Es deseable el desarrollo de un marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles, con el fin de:*

- Propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de distintos países.*
- Proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas.*
- Ayudar a los alumnos, a los profesores, a los diseñadores de cursos, a las instituciones examinadoras y a los administradores educativos a situar y a coordinar sus esfuerzos.*

Desde esta perspectiva los currículos de Educación Obligatoria comenzaron a variar su discurso con respecto al tipo de logros que los alumnos de Educación secundaria debían alcanzar al finalizar la etapa y se establece, como uno de los objetivos fundamentales, que el alumnado sea capaz de desarrollar habilidades expresivas y comprensivas oralmente que le permitan comunicarse en situaciones de la vida diaria que se correspondan con su edad e intereses.

La conquista de la competencia oral en el currículo de enseñanza reglada de lenguas corrobora el progresivo cambio de perspectiva en la enseñanza-aprendizaje de lenguas que se ha vivido a nivel estatal a través de las distintas leyes de educación y muestra el largo camino que aún queda por recorrer.

En la actualidad, la Ley Orgánica de Educación, LOE (2006), confiere un papel fundamental al desarrollo de la oralidad en todas las áreas curriculares a través de las competencias básicas, en concreto, la *competencia en comunicación lingüística*. Los objetivos del área de lenguas extranjeras referidos a las *habilidades lingüístico-comunicativas*, en sentido general, manifiestan la pretensión de conseguir no sólo que el alumnado se exprese oralmente, sino también que interactúe con cierto grado de autonomía:

*Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía.*

Pero la importancia de la comunicación oral ya comienza a gestarse curricularmente mucho antes, cuando en 1992 la Ley Orgánica General del Sistema

Educativo (LOGSE) contemplaba la formación integral del individuo dentro de un marco plural y libre abierto a una sociedad cada vez más influenciada por la diversidad de culturas que la componen. En esta ley se concede gran importancia al aspecto funcional de la lengua, entendida como vehículo de comunicación y se propone el desarrollo de las capacidades de los alumnos para lograr la adquisición de la competencia comunicativa oral teniendo como referente un contexto de pluriculturalismo que también se percibe en las investigaciones sobre competencia oral en términos de *apropiación cultural* en Educación Secundaria:

*El objetivo que guía en la actualidad buena parte de las preocupaciones de la investigación en este ámbito se centran en la tarea de cualificar la dimensión de los aprendizajes de lenguas distintas a las que configuran nuestra instalación social ordinaria. Y se está haciendo desde la hipótesis inicial de que la apropiación de estas otras lenguas al igual que la adquisición de la lengua o lenguas propias de nuestra vida cotidiana es una apropiación cultural y no el resultado de una enseñanza académica. (Martínez y Vez, 2004: 386)*

De lo expuesto se deduce la importancia de la consecución de logros en competencia comunicativa oral al finalizar la etapa educativa obligatoria, lo cual justifica que nuestro estudio profundice en aspectos que se han manifestado en el escenario real de aula y que han sido poco desarrollados en este contexto, en concreto nos referimos a los efectos que produce la retención del aprendizaje a lo largo de esta etapa.

En segundo lugar el vacío de estudios existente sobre el fenómeno de retención en el aprendizaje de lenguas extranjeras en esta etapa educativa, también plantea la necesidad de abrir nuevas vías de investigación que aporten soluciones a los profesores de lenguas extranjeras. Los estudios de nivel de logro en competencia oral en lenguas extranjeras en Secundaria Obligatoria son también escasos, destacamos el realizado en la comunidad gallega *Competencia educativa oral en lenguas extranjeras, Investigación sobre logros del alumnado gallego de inglés y francés al finalizar la ESO*, dirigido por el Dr. José Manuel Vez y realizado en la Universidad de Santiago de Compostela a través del Instituto de Ciencias de la Educación en 2000-2001 a instancias de la Xunta de Galicia (Vez y Martínez, 2002).

En esta línea de investigación, en los últimos años se han realizado tesis doctorales que tienen como contexto el aula de lenguas extranjeras, dato que muestra

que los profesionales de la enseñanza de idiomas en esta etapa de la enseñanza, buscan crear un corpus de estudios científicos propios en esta materia.

En lo que respecta a los estudios sobre regresión en el aprendizaje, o atrición, casi ninguno de ellos se centra en esta problemática en el contexto de aula y cuando lo hace no tiene en cuenta la variable de la competencia oral.

Estas investigaciones se centran en situaciones excepcionales, como en períodos de hospitalización o de regresión de lengua materna ante un cambio de residencia a otro país distinto al de origen. Sin embargo, son prácticamente inexistentes las investigaciones que se proponen dar respuesta al problema de regresión en expresión oral en lenguas extranjeras producido por las vacaciones de verano en los escolares de Educación Obligatoria.

En tercer lugar, justifica la realización de este estudio el hecho de tratarse de un trabajo enmarcado en el campo de la “*investigación didáctica*” (Widdowson, 1998) ya que el problema de la investigación surge en el aula, se desarrolla en ella de modo mediato, directo, se basa en hechos reales y al mismo tiempo ha seguido los procesos propios de las investigaciones científicas.

Widdowson no sólo se refiere al contexto de la investigación sino que también profundiza en la formación del profesor de lenguas extranjeras en su papel como investigador y plantea la necesidad del acercamiento metodológico entre la investigación científica, normalmente alejada de los contextos reales de aula, y el trabajo realizado en una clase. Por ser el nuestro un caso en el que la investigadora es también la profesora de lengua extranjera es posible asumir el rigor de la teoría y de la práctica didáctica.

*Es necesaria una concepción de la investigación y de la enseñanza que les aproxime y que asuma una dependencia recíproca, reconciliando las exigencias de pertinencia y rigor a la teoría y a la práctica didácticas. (Widdowson, 1998: 14)*

El análisis y la observación de la práctica didáctica diaria se convierten, de alguna manera, en una investigación permanente. Este tipo de estudios viene definido como investigaciones de aula que en palabras de Madrid y Bueno (2005: 643) implican:

*Practical research which is centred on the classroom. It aims to explain what actually happens inside the classroom, the direct and indirect influence of internal and external factors related to the student, the teacher and the ELT curriculum. As van Lier (1988)*

*points out we know very little about what goes on in classroom, so classroom research becomes an important tool to explain the relation between the diversity of variables that continuously interact.*

La importancia de las acciones que se desarrollan en el aula, entendidas como herramientas de investigación, cobran cada vez más relevancia, ya que los avances de la sociedad afectan al mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras modificando las variables que interactúan en ella. En referencia a las posibles acciones, desde esta perspectiva, McLaren y Madrid (2005: 218) reconsideran la actitud del profesorado del futuro de esta manera:

*There seems to be a general assumption that in the future the flow of information will increase, that life will be increasingly knowledge-based, and that changes in all aspects of life will be rapid, if not, indeed drastic. Teacher training programs will have to take this into account. Attitudes will have to be constantly monitored (Pennington, 1989), since the teacher of the future will probably have to fine-hone his or her attitudes even more than at present.*

Tomando estas reflexiones como el punto de partida que justifica nuestra investigación intentaremos alcanzar unas conclusiones que sirvan de ayuda a la hora de tomar decisiones en el planteamiento didáctico de la expresión oral en lengua inglesa y, por tanto, en la actuación docente para poder contribuir a diseñar una intervención adecuada en el aula y, si fuera necesario, en otros ámbitos relacionados con ella.

Es nuestra intención hacer extensivas las conclusiones de este estudio al resto del mundo académico para que puedan contribuir a la intervención didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras.

El conjunto de estas consideraciones nos ha parecido motivo suficientemente importante para centrar nuestra investigación en los aspectos de la regresión en la retención de la expresión oral en lengua inglesa en educación obligatoria.

## 1.2. Propósito del estudio

### 1.2.1. Problema de investigación

Como hemos planteado en la justificación de este estudio, nuestra investigación centra su análisis en el problema de la regresión de la competencia comunicativa, fundamentalmente en su aspecto de expresión oral, tras los períodos de vacaciones de verano.

La mayor parte del profesorado de lenguas, comparte la reflexión sobre las dificultades que plantean los niveles de logro de los alumnos a la vuelta de vacaciones de verano y ven la necesidad de tomar medidas para solucionar este problema que se les presenta al comenzar el curso escolar.

Se trata, por tanto, de una investigación que permita conocer en profundidad los aspectos del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera con especial atención a expresión oral y a la regresión de su retención.

La importancia que se le ha otorgado a la competencia lingüística, especialmente de los idiomas extranjeros, en los currículos educativos a lo largo de la historia en el estado español y en las comunidades autónomas ha ido en aumento, especialmente en las últimas décadas, haciéndose eco de las necesidades que la sociedad ha ido mostrando.

Aunque, como explicamos al principio de este capítulo, las propuestas de leyes educativas, especialmente desde la implantación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1992, han otorgado mucha importancia al aprendizaje de idiomas, que se ha matizado en la importancia del aspecto comunicativo de las mismas y se ha resaltado a través de la importancia de la práctica, es decir, del *uso* frente al *conocimiento*, los resultados obtenidos dejan muestra clara de la existencia de un problema que imposibilita la adquisición de los logros propuestos inicialmente.

En la introducción del DCB de Educación Secundaria se establece como propósito principal de la enseñanza, de las denominadas lenguas extranjeras, contribuir a que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa que les permita

comunicarse en dicha lengua. Esta propuesta se enmarca en un contexto social que concede gran relevancia a la formación integral del individuo, la pluralidad, la libertad y la apertura a la sociedad en la que convivimos, en continuo cambio y cada vez con la influencia de más culturas, ideologías e idiomas que se esfuerzan por vivir pacíficamente.

La formación integral del alumnado se concibe también desde la movilidad a la que nos vemos expuestos como países pertenecientes a una Europa con una ciudadanía cada vez más móvil que nos ha llevado a todos los profesores a revisar nuestra práctica docente con respecto a la comunicación oral dentro del currículo de lenguas y su importancia en la realidad de la Europa en que estamos viviendo.

Desde los distintos ministerios, pasando por los centros escolares, hasta llegar a cada profesor en particular a través de la programación de lengua, somos responsables de hacer realidad estas propuestas en el día a día del aula de idiomas para que en el área de lenguas extranjeras se conceda la importancia necesaria a la competencia comunicativa en general y que, además, se colabore a desarrollar en los alumnos las capacidades para la adquisición de la competencia comunicativa oral en particular.

Sin embargo, la consecución de este objetivo no está resultando una tarea fácil, ya que todo el proceso que se desarrolla en la enseñanza de idiomas, en educación secundaria, presenta, entre otras cuestiones, una gran dificultad observada por muchos de los profesores de lengua inglesa a la hora de comenzar cada curso escolar y que viene dado por el hecho de comprobar que, transcurrido el período de vacaciones de verano, los alumnos tienen serias dificultades para continuar sus aprendizajes en competencia comunicativa oral en el punto en que los habían dejado en el momento previo al verano.

Analizando la ralentización que este fenómeno provoca, sumado a lo largo de toda la escolarización, nos hemos planteado un estudio a fondo en que podamos valorar en qué medida este período vacacional afecta a la competencia comunicativa oral, concretamente, en expresión oral, y cómo se produce el proceso de la recuperación de esa regresión sufrida tras este período. Hemos intentando averiguar cuánto tiempo es necesario para recuperar los niveles conseguidos antes del verano, si se confirma la hipótesis inicial, y cómo son los procesos que se desarrollan a lo largo de los cursos académicos para consolidar los aprendizajes. Una vez analizadas estas cuestiones,

trataremos de diseñar unas medidas que se incorporen de forma efectiva a nuestras aulas para orientar nuestro trabajo y el de todos aquellos que se dedican a la enseñanza de idiomas.

Reconocemos, como dificultad añadida, que nuestro alumnado no vive en un medio que utilice la lengua inglesa como lengua de comunicación habitual y que el contexto en que utilizan este idioma es mayormente el centro escolar, por ello muchos de nuestros alumnos en el período de vacaciones de verano ve reducido su contacto con la lengua inglesa; en consecuencia, opinamos que desde nuestra posición de profesores de idiomas debemos proporcionar estrategias compensatorias. Este tipo de estrategias podrían evitar, en mayor medida, carencias en la adquisición de nuevos aprendizajes, ya que las continuas regresiones y recuperaciones que se van sufriendo a lo largo de toda la escolaridad, se van acumulando a lo largo de los cursos de educación obligatoria. Esta ralentización originada por interrumpir, paralizar y retomar de nuevo el aprendizaje implica que los niveles de logro no se alcancen plenamente.

También somos conscientes de que la globalización, las redes sociales y los accesos al mundo de las comunicaciones, hacen que los contextos de comprensión y expresión se hayan modificado con referencia a hace unas décadas y por tanto las necesidades de comunicación se hacen presentes aún sin salir de nuestra propia casa, ello implica otro tipo de respuesta en las comunicaciones, aunque la comunidad física en que nos encontremos no utilice la lengua inglesa como lengua vehicular.

A ello unimos la participación en la vida europea, que también ha contribuido a que las necesidades de comunicación y participación a través de diferentes idiomas se hayan visto potenciadas y, como consecuencia, también las exigencias para alcanzar niveles en competencia oral que permitan la participación real en la sociedad.

Todas estas reflexiones nos han conducido a plantear este estudio de una manera científica ya que afecta a la mayoría de las comunidades educativas.

### **1.2.2. Objetivos de la investigación**

Con el fin de orientar el trabajo de nuestra investigación hemos establecido dos objetivos generales y seis objetivos específicos.



Los objetivos generales que persigue nuestra investigación se concretan en los siguientes:

***1º Objetivo General:***

*Determinar el nivel de logro en Competencia Comunicativa Oral tras el período de las vacaciones de verano de un grupo de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria que han trabajado durante cuatro años consecutivos con la misma profesora.*

Determinar los niveles de logro en competencia comunicativa oral en enseñanza de lenguas es una tarea que a través de los distintos informes de calidad educativa se ha venido realizando en la mayor parte de los países europeos, en concreto en enseñanza obligatoria se insiste a través de las leyes de educación, en la importancia de consolidar los aprendizajes a través de una metodología adecuada, fomentando aprendizajes significativos y niveles de consecución a lo largo de ciclos de aprendizaje a los que el texto de la LOGSE hacía referencia explícita por primera vez en 1992, insistiéndose en que gracias a todo ello la consolidación del aprendizaje sería la pieza fundamental para los saberes futuros por garantizar la continuidad del proceso enseñanza-aprendizaje. La LOE (2006), basándose en los principios constitutivos del MCERL, enfatiza la importancia de la competencia comunicativa del individuo en los objetivos referidos a la relación entre la lengua y los hablantes de esa lengua en busca de la educación plurilingüe y pluricultural, como un hecho que trasciende las fronteras de lo puramente lingüístico.

Nuestro objetivo se centra en determinar estos logros durante dos cursos consecutivos, después de los períodos de no exposición a la lengua oral, es decir después de los períodos vacacionales, que nos ayudará a determinar si estos períodos producen un retraso en los logros inicialmente establecidos al finalizar Educación obligatoria.

Con este objetivo también trataremos de analizar cómo se produce la recuperación de los niveles de logro tras los períodos de vacaciones y cómo es el desarrollo del alumnado en competencia expresiva desde el momento en que comienza el curso académico, -cuando se trabaja de nuevo con el idioma y se retoman las estrategias que habían sido adquiridas previamente-, hasta finalizar el curso escolar.

El análisis se realizará durante dos cursos completos, lo cual nos mostrará, entre otros datos, los logros alcanzados antes y después del verano, además de los otros niveles de logro durante todo este tiempo del grupo sujeto a estudio. Posteriormente se hará un estudio de los logros alcanzados por dicho grupo en función del *género* y del *entorno sociofamiliar* en que vive nuestro alumnado, atendiendo principalmente a los estudios académicos de las familias. Estos datos nos servirán para estudiar el tipo de relación entre todas las variables.

### **2º Objetivo general:**

*Buscar soluciones al problema que presenta la regresión en la retención de la competencia comunicativa oral tras los períodos vacacionales en los que se interrumpe el proceso enseñanza-aprendizaje.*

Desde esta perspectiva, la búsqueda de soluciones al problema de la regresión en competencia comunicativa oral favorecerá que se mejoren los niveles de logro alcanzados al finalizar la enseñanza obligatoria, con lo que se favorecerá el aprendizaje progresivo desde la escolarización infantil a la vida adulta produciendo un aprendizaje duradero a lo largo de la vida.

En la introducción del DCB de educación de Secundaria que rige las actuaciones de profesores, y alumnado sujeto a estudio, se especifica que la doble finalidad de esta etapa es, por un lado, que se amplíe la competencia comunicativa para conseguir el enriquecimiento personal y, por otro, que esta dimensión personal se pueda trasladar a las relaciones interpersonales de la educación intercultural, objetivo difícilmente alcanzable si no se proponen los medios adecuados.

Las finalidades que se habían propuesto en la LOGSE, se han visto ampliadas actualmente con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) una Ley que se fundamenta en las recomendaciones europeas para la elaboración del currículo de lenguas extranjeras:

*Por ello, el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación establece directrices tanto para el aprendizaje de lenguas como para la valoración de la competencia en las diferentes lenguas de un hablante. Estas pautas han sido un referente clave en este currículo. Dicho documento define los diferentes estadios del desarrollo de la competencia comunicativa en una determinada lengua, en función de la capacidad del alumnado para llevar a cabo un conjunto de tareas de comunicación que exigen la realización de acciones con una*

*finalidad de comunicación concreta dentro de un ámbito específico. Una actividad comunicativa requiere la utilización del lenguaje oral y escrito y el uso de recursos y estrategias de comunicación, lingüísticas y no lingüísticas, pertinentes al contexto en el que tiene lugar.*

En esta introducción se plantea el objetivo general de la etapa para lenguas extranjeras en los siguientes términos en los que se manifiesta la importancia de la lengua oral:

*El objeto de la materia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria será pues el aprendizaje de las destrezas discursivas que pueden tener lugar en ámbitos diversos. De entre éstos cabe destacar: el ámbito de las relaciones personales, que incluye las relaciones familiares y las prácticas sociales habituales; el ámbito educativo, relacionado con las situaciones y acciones cotidianas en el centro escolar; el académico, relacionado con los contenidos de la materia y de otras materias del currículo; el público, que abarca todo lo relacionado con la interacción social cotidiana o laboral; y el de los medios de comunicación.*

En coherencia con estas indicaciones introductorias hemos seleccionado el 2º objetivo general que el currículo de lenguas extranjeras propone para Educación Secundaria que insiste en la importancia de uso de la lengua oral:

*2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía.*

De los principios que recogen las leyes educativas para posibilitar los objetivos de la lengua extranjera queremos destacar el que pone de manifiesto la importancia de la comunicación “*desde el aula al mundo real*” y, en segundo lugar, la importancia que se le concede a la utilización de la lengua, es decir el *uso* de la lengua extranjera como instrumento de comunicación e interacción que pueda trascender del aula al mundo real:

*La competencia comunicativa na lingua estranxeira ha de estar situada en situacións conectadas coa idade e intereses actuais dos alumnos e das alumnas, tendo en conta as situacións reais que se lles poden presentar no futuro, proporcionándolles así un instrumento mais mediante o que poiden transmitir as suas vivencias e opinións. (Consellería de Educación, 1992)*

*A lingua estranxeira deberá selo vehículo de comunicación na aula. O profesor ou profesora de lingua estranxeira debe deixar progresivamente o protagonismo ós alumnos na clase favoreciendo a interacción entre eles na lingua estranxeira. (Consellería de Educación, 1992)*

La LOE (2006) también hace hincapié en estos aspectos y añade el componente intercultural, que señalábamos anteriormente, y que representa un paso más para la

enseñanza de las lenguas ya que éstas pasan de ser vehículos de comunicación a ser la vivencia de experiencias interpersonales de comunicación.

Teniendo en cuenta los objetivos generales que nos proponemos en esta investigación, y siguiendo la especificación de estos principios que han de regir la enseñanza de idiomas en los centros escolares hemos establecido los siguientes *objetivos específicos* para nuestra investigación:

*OBJETIVO N° 1:*

- Evaluar la Competencia Comunicativa Oral en expresión Oral del alumnado de segundo ciclo de ESO tras los períodos vacacionales.

*OBJETIVO N° 2:*

- Analizar los logros en Competencia Comunicativa Oral en expresión Oral del alumnado de segundo ciclo de ESO en función del género.

*OBJETIVO N° 3:*

- Analizar los logros en Competencia Comunicativa Oral en expresión Oral del alumnado de segundo ciclo de ESO en función del entorno sociofamiliar.

*OBJETIVO N° 4:*

- Evaluar el nivel de logro en Competencia Comunicativa Oral en Interacción Oral del alumnado de segundo ciclo de ESO.

*OBJETIVO N° 5:*

- Buscar la posible relación entre estas variables.

*OBJETIVO N° 6:*

- Sugerir propuestas para la posible intervención didáctica.

### 1.2.3. Hipótesis general

El actual marco de enseñanza obligatoria intenta conseguir que el aprendizaje de idiomas trascienda las fronteras del aula y del centro escolar para lograr una comunicación real que favorezca la pluralidad y la interculturalidad que la sociedad europea está viviendo actualmente. La competencia comunicativa oral en el área de lengua inglesa viene definida como aquella destreza que permite poder realizar intercambios de información dentro y fuera del aula, en situaciones habituales y cotidianas.

Este propósito se ve dificultado en esta etapa educativa obligatoria, a corto y a largo plazo, desde nuestra experiencia como profesores de lenguas, por la interrupción del proceso de enseñanza-aprendizaje del período vacacional.

Teniendo en cuenta estas premisas la hipótesis general de la que parte nuestra investigación es la siguiente:

*El alumnado de educación secundaria obligatoria (ESO) presenta regresión en competencia comunicativa, en expresión oral en lengua inglesa tras el período vacacional de junio-septiembre.*

### 1.2.4. Preguntas que orientan nuestro trabajo

Para plantear el estudio de una manera real y coherente hemos planteado una serie de cuestiones que nos han servido de guía para orientar nuestro trabajo y de este modo poder alcanzar los objetivos que nos proponemos.

El estudio se dirige a intentar dar respuesta a las siguientes preguntas:

- *¿Cuáles son los niveles de logro en Competencia Comunicativa Oral tras los períodos de descanso vacacional?*
- *¿Cuáles son los niveles de logro en Competencia Comunicativa Oral en función del género?*
- *¿Cuáles son los niveles de logro en Competencia Comunicativa Oral en función del entorno sociofamiliar?*
- *¿Cuáles son los niveles de logro en interacción oral?*

## 1.3. Relevancia del tema de la investigación

### 1.3.1. Interés científico

Tomando como fuente de referencia el MCERL resaltamos la idea de que la enseñanza de lenguas tiene como finalidad que los alumnos alcancen un nivel de competencia y dominio lingüísticos que el propio sistema educativo debe ayudar a definir y a alcanzar.

La relevancia del tema de la investigación en el campo científico se plantea fundamentalmente por la posibilidad de aportar información a cerca de un tema del que apenas hay estudios. La ausencia de investigaciones sobre regresión en expresión oral en el contexto escolar de la lengua extranjera hace que este trabajo sea relevante para la comunidad científica ya que se pretende aportar soluciones para que se produzcan los avances en competencia lingüística que posibiliten la consecución de logros propuestos a nivel personal e institucional en lenguas extranjeras.

El uso de la lengua como vehículo de comunicación, que aporta una visión social del lenguaje, ha sido analizado desde distintas disciplinas, entre ellas la antropología, la sociología o la lingüística. Todas ellas han aportado algún aspecto al currículo de la enseñanza obligatoria. Sin embargo la fuente epistemológica de la enseñanza de lenguas que se presenta en el DCB de ESO muestra un claro punto de partida funcional-pragmático (DCB, 1992: 429) que tiene principalmente implicaciones de *uso*.

Esta concepción pragmática del lenguaje como actividad social implica la acción de *ser usado* para la comunicación, es decir, no solamente se considera necesario conocer el sistema sino *saber utilizarlo*.

Los retos de la educación obligatoria son cada vez más ambiciosos al tratar de formar al alumnado plenamente en una sociedad multicultural con nuevos desafíos que deben ser plasmados en los currículos. *La Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente (Bruselas 2005 en [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_es.pdf).)* plantea a nivel de la

educación obligatoria unas recomendaciones clave para esta etapa que consisten en lo siguiente:

*Combinación de conocimiento, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Al término de la educación y la formación iniciales, los jóvenes deben haber desarrollado las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y deben seguir desarrollándolas, manteniéndolas y poniéndolas al día en el contexto del aprendizaje permanente.*

Los nuevos planteamientos metodológicos que se presentan desde el Consejo de Europa se basan en el desarrollo de las competencias básicas que facilitan al alumnado los instrumentos adecuados para su desarrollo pleno en competencias básicas, aspecto que la Red Europea de Información sobre Educación (Eurydice, 2002: 12) expresa en estas palabras:

*En un mundo en el que el conocimiento factual existente se crea, se distribuye y se puede acceder a él de forma rápida, la necesidad de que las personas lo memoricen es cada vez menor. En su lugar, se necesitan los instrumentos apropiados para seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido con el fin de hacer frente a los modelos cambiantes de empleo, ocio y familia. Esto explica la tendencia creciente en la enseñanza por desarrollar competencias en vez de enseñar conocimientos de hechos.*

A pesar de todas estas fundamentaciones válidas a priori, a nuestro entender no se han contemplado algunas de las necesidades que se plantean en el día a día del aula de idiomas y que terminan convirtiéndose en deficiencias que crecen a lo largo de la vida escolar.

Los factores que, de una u otra manera, afectan a este proceso que cada alumno experimenta de forma individual para conseguir sus objetivos son muy diversos. Son muchos los factores que influyen en el proceso de aprendizaje, desde la propia competencia en comunicación lingüística, la competencia para aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, competencia social y ciudadana o la motivación con la que cada alumno afronta esta tarea, hasta otro tipo de factores que influyen de igual manera en el proceso y que afectan al individuo y a la propia organización de la enseñanza de idiomas, y que creemos, debido a las experiencias vividas en el aula, que es imprescindible que sean revisados.

Por ello, esta investigación surge tratando de dar solución al problema que plantean los períodos vacacionales en la retención de la competencia comunicativa en expresión oral en la etapa de Enseñanza Obligatoria.

El avance en los niveles orales de expresión oral en Educación Secundaria se ve afectado por una serie de problemas que, por haber sido poco estudiados, pocas han sido las soluciones que para ellos se han podido aportar.

El análisis de las causas de la regresión, los factores que en ella inciden y, sobre todo, las propuestas y soluciones para intentar que este problema no se produzca, o al menos lo haga en menor medida, consideramos que hacen de este estudio un documento valioso para la comunidad educativa a nivel científico.

### **1.3.2. Interés personal**

Como hemos remarcado inicialmente las distintas leyes de educación ponen a disposición de las instituciones escolares y de los profesores de idiomas normativas e indicaciones que pretenden poner en práctica el currículo de lenguas extranjeras.

Estos documentos plantean todo el sistema de trabajo que en el aula se puede necesitar para que la práctica docente se desarrolle de modo que el alumnado sea competente en el idioma que estamos enseñando.

Sin embargo, a pesar de ser aplicados todos estos documentos con el máximo rigor, los resultados no se corresponden con los niveles de logro que se deberían alcanzar al finalizar la etapa.

No consideramos adecuado evaluar los logros en materia educativa de la misma manera que se realizan los controles de calidad en una empresa pero, salvando las distancias, la simple observación de los resultados alcanzados por nuestro alumnado curso tras curso, sabedores del trabajo que con ellos se ha realizado y los esfuerzos realizados por parte de los mismos y de sus profesores, nos ha llevado a plantearnos una reflexión con respecto a los resultados que hemos obtenido. En cuanto a los niveles alcanzados y los momentos en que estos logros se han conseguido nos cuestionamos en qué medida afectan al planteamiento general de la enseñanza.

El interés personal reside, a la luz de estos datos, en el hecho de haber sido profesora de alumnos de ESO durante cuatro cursos consecutivos y, sabiendo los niveles de logro alcanzados al finalizar el curso escolar, tener que reconocer que al



comenzar otro nuevo curso escolar esos mismos alumnos parecen partir de un nivel inferior al que habían alcanzado al final del curso.

Esta reflexión ha dado lugar a una de las preguntas que nos ha llevado al planteamiento de los objetivos de esta investigación y que ha surgido en el aula cada mes de septiembre, cuando comenzamos el curso escolar:

*¿Qué ocurre en los períodos vacacionales para que se produzca un retroceso tan alarmante en el aprendizaje?*

Hemos tratado de dar soluciones, de manera interna, a este problema a lo largo de los cursos y para ello se han organizado trabajos que no han mejorado mucho los resultados. Es cierto que al comenzar el curso escolar se plantean una serie de actividades de repaso en todas las áreas que contribuyen a que el alumnado se centre de nuevo en el trabajo escolar. Sin embargo los niveles de regresión que se producen en lengua inglesa, en expresión oral, no se ven recuperados con este tipo de actividades de repaso, implicando que se vuelvan a trabajar aspectos que ya estaban superados previamente, por tanto esta situación, nos hace plantearnos que es necesario otro tipo de intervención didáctica.

El hecho de poder conseguir que nuestro alumnado sea capaz de comunicarse oralmente en lengua inglesa al pasar el período vacacional al nivel adquirido previamente, constituye un reto ineludible para nosotros como docentes, pues si no se resuelve, el alumno no puede forjar un aprendizaje significativo de los contenidos del nuevo curso al que se enfrenta.

Este problema lo encontramos en nuestras aulas de idiomas de ESO, por ello, nos parece oportuno realizar la investigación y encontrar las soluciones en el lugar donde se nos manifiesta.

Nos hemos decidido a investigar sobre este fenómeno por considerarlo muy desmotivador en el aprendizaje, sobre todo a largo plazo, ya que al valorar la regresión que se ha ido produciendo en el conjunto de la etapa de Educación Secundaria nos damos cuenta de los logros que se podían haber conseguido y que no se han logrado por este motivo: los primeros meses de cada curso. Este momento del año se viene convirtiendo en una etapa de la recuperación de la competencia oral, sin permitir ningún otro tipo de avance.

Con la intención de estudiar el problema de la regresión en profundidad, con el fin principal de aportar soluciones, hemos empezado este trabajo.



## **CAPÍTULO 2**

**La competencia comunicativa en la enseñanza-  
aprendizaje del Inglés como lengua extranjera:  
La progresiva conquista de la oralidad en la  
orientación curricular**



En este capítulo, que abre el marco conceptual en el que se asienta nuestra investigación, centraremos el análisis en la evolución de las tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas, prestando especial atención al valor que se haya concedido a la competencia comunicativa oral, en concreto a la expresión oral, en cada uno de los momentos de relevancia histórica. Realizaremos este análisis teniendo como eje de trabajo la idea de la orientación de las lenguas como *conocimientos* o *saberes* a las lenguas como *uso*.

A la luz de este recorrido de fundamentación histórica procederemos, en los apartados que continúan el capítulo, a analizar las aportaciones que a través del *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCERL) y el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (en adelante, PEL) se han realizado para contribuir a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas a nivel europeo, y cómo este hecho es consubstancial a la competencia comunicativa intercultural que se presupone se debiera adquirir cuando se aprende una lengua.

## **2.1. De los paradigmas clásicos a los enfoques comunicativos**

La búsqueda de respuestas en el entorno de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras para lograr alcanzar los objetivos marcados por el aprendizaje de lenguas y conseguir el método que reúna las mejores características en todos los campos del saber nos posicionan ante un recorrido que comienza en los paradigmas clásicos y que culmina en los enfoques comunicativos para la enseñanza de lenguas.

Los apartados que siguen tratan de llegar a la raíz de los cambios metodológicos que se han ido produciendo en el devenir de los tiempos, analizando -de manera fundamental- dos aspectos de los estudios centrados en exponer la Didáctica de las Lenguas Extranjeras:

- En primer lugar, hemos considerado su valiosísimo e imprescindible carácter descriptivo en cuanto al contenido de los mismos.
- En segundo lugar, hemos profundizado en los motivos que nos sitúan en la realidad de la didáctica actual como acontecimiento social.

### **2.1.1. Consideraciones previas**

Comprender la evolución que se ha producido en la didáctica de las lenguas nos lleva a profundizar previamente en una serie de cuestiones que organizan el conocimiento. A nuestro entender, la presentación de los métodos para direccionar la práctica profesional de la enseñanza de lenguas va a verse condicionada, no sólo por las características de los mismos y su puesta en práctica en el aula, sino por el contexto en el que se realice su opción y, fundamentalmente, por el contexto social en el que se circunscribe su actuación docente, que no es otra que la realidad del alumnado y del profesorado; es decir, la realidad social.

El análisis metodológico que estamos planteando, que comienza en el conocimiento de las lenguas y que culmina en los enfoques comunicativos, pone de manifiesto dos concepciones distintas de entender las lenguas: por un lado, una

concepción centrada en las lenguas como *saberes o conocimientos* y, por otro lado, una concepción de *saber hacer*, que implicaría el *uso* de las lenguas.

Las características de los métodos, sus objetivos, desarrollo, materiales empleados, etc., nos ofrecen una visión de cuáles son las ventajas y/o las desventajas con respecto a los métodos que los han precedido o por aquellos que han sido substituidos. A la vista de todos estos estudios, las preguntas que se nos presentan con una clara necesidad de respuesta desde la investigación es:

*¿Qué produce la necesidad de cambiar de método?*

*¿Cuál es el verdadero motivo que ha ido originando todos estos cambios metodológicos a lo largo de la historia?*

Bien es verdad que algunos de los manuales que explican los métodos en conjunto proceden a dar explicaciones de índole histórica (que, por cierto, creemos que contextualizan muy adecuadamente sus desarrollos) y, en otras ocasiones, explican los cambios en función de la tradición o corriente que los han originado (Richards y Rodgers, 1986).

Sin embargo, todas estas variables, incluso de manera contextualizada, al centrarse en la descripción de la naturaleza interna de los métodos, creemos que no siempre contemplan la variable social y cultural, de tratamiento ineludible cuando se habla de lenguas -y, por tanto, de culturas-, y que nosotros hemos considerado fundamental en esta investigación.

Desde otra perspectiva de la didáctica de las lenguas, Vez (en prensa: 2) dirige su mirada hacia los instantes en los que se producen los cambios, centrados en el individuo y su entorno:

*Claro que cabe aquí otra forma de argumentar y otro tipo de discurso: una forma de pensar la didáctica de las lenguas transnacionales como resultado de los movimientos que, desde la investigación, le dan sentido y refuerzan su componente científico. Las sinergias investigadoras no se mueven y evolucionan a instancias de ocurrencias metodológicas, menos aún a golpe de tendencias en boga.*

Esta es la tendencia de la enseñanza actual que consideramos válida, aquella que concede importancia a la dimensión del plurilingüismo y la interculturalidad, considerando ambos aspectos como una manifestación de las nuevas formas de percepción de la sociedad actual -una sociedad del mestizaje- en cuanto a las relaciones

humanas. Tendencias que, a nivel europeo, se agrupan de manera fehaciente en el año 1998 en el Preámbulo de la Recomendación (98) 6 en el que se recogen los objetivos políticos de la acción del Consejo de Europa en el ámbito de las lenguas modernas, y en el que se especificaban los objetivos políticos de sus acciones (MCERL, 2002: 6):

*Preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensas, no sólo en la educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria.*

*Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz.*

*Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas.*

*Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos.*

*Evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva.*

Se marcan por primera vez, de forma unánime y conjunta, las acciones que se pretendían desarrollar a nivel europeo y se resalta la idea de *ser y estar con el otro*, la comunicación intercultural como valor y como responsabilidad a nivel social.

Este planteamiento de las lenguas, nunca antes realizado a tan gran escala por ser más un planteamiento sociológico que un método de enseñanza de lenguas, se presenta ahora con el mismo nivel de importancia que la propia enseñanza de la lengua en términos lingüísticos. La tendencia a considerar que las lenguas debían ser aprendidas para satisfacer necesidades comunicativas -es decir, como una herramienta utilizada para tal fin- había pasado por alto toda una serie de aspectos relacionados con la identidad y diversidad cultural que son parte consustancial a las lenguas y que se ponen de manifiesto explícitamente en esta llamada de atención del MCERL.

El componente sociológico se ve, cada vez más, como una condición de primera categoría a tener en cuenta, debido a la movilidad social que se está viviendo a nivel mundial y europeo en particular, motivo que obliga a poner en marcha a las instituciones competentes, el Consejo de Europa en particular, para ponerse en acción y



proponer medidas y orientaciones claras que ayuden a superar las barreras existentes entre los ciudadanos miembros de Europa. Vez (en prensa: 6-7) lo sintetiza de la siguiente manera:

*(...) las que presionen al Consejo de Europa, incluso con el patrocinio de la investigación necesaria, para evitar los problemas derivados de las barreras lingüísticas que amenazan a la ciudadanía europea en su necesidad de movilidad transnacional. Como es sabido, el Consejo de Europa afronta el reto de superación de las barreras lingüísticas en el propio interior de la Unión y, bajo el sentimiento (aún incipiente) de la atención a la riqueza de su rico patrimonio de diversidad lingüística y cultural, pone en marcha una serie de acciones que orientan la investigación en lenguas de un modo cualitativamente diferente a los modelos clásicos dependientes de las poderosas líneas de investigación en lingüística aplicada abiertas y vigentes en las universidades norteamericanas y difundidas por el mundo entero. El rasgo esencial de esta especificidad cualitativa en las investigaciones de cuño europeo tiene que ver con el foco de una orientación hacia el uso social, como comunicación efectiva, de las lenguas en general y de los idiomas en particular.*

Además de esta puntualización en cuanto a las necesidades de comunicación real en una Europa en continuo cambio, encontramos un aspecto de índole terminológico que consideramos importante tratar previamente al desarrollo de nuestra argumentación para esclarecer los términos que vamos a utilizar a lo largo de este capítulo.

La percepción investigadora en *la enseñanza de lenguas* ha motivado una continua renovación, no sólo en las características de los principios que le subyacen, sino también en la terminología utilizada ya que, con el fin de alcanzar la precisión que tales investigaciones requerían, se hacía preciso perfilar un lenguaje que realmente reflejara las ideas que se estaban exponiendo.

La realidad de la didáctica de las lenguas es que nos hemos ido nutriendo de las investigaciones, experimentaciones y metodologías previas que nos han ido resituando en una posición de poder valorar las metodologías desde la necesidad que la comunidad social ha comenzado a demandar recientemente, y que no se detienen en la competencia comunicativa de las lenguas, sino que alcanzan a la competencia intercultural. Lejos de considerar estos cambios como movimientos pendulares o cíclicos, coincidimos en la idea de Puren (1994: 145) cuando utiliza la metáfora de un antiguo edificio del que se “*reutilizan los materiales*” para poder construir una nueva metodología:

*Cada metodología se construye en parte destruyendo el antiguo edificio para reutilizar sus materiales (...) hay que destruir una metodología existente para poder reutilizar aisladamente algunos de sus métodos.*

La preocupación por los métodos pedagógicos utilizados es una cuestión que data de antaño. Ya en 1632, Comenius pone de manifiesto en su obra *Didáctica Magna* su interés por concretar estos aspectos y, desde entonces han sido muchas las propuestas y formulaciones que en este marco de la enseñanza de lenguas se han realizado, tanto en la metodología, como en la teoría del lenguaje. Hace ya mucho tiempo que Ellis (1985) apuntó la idea, con gran acierto, de que todo profesor tiene una teoría del lenguaje que influirá en sus decisiones metodológicas, aunque a veces no seamos conscientes de esta teoría que subyace a nuestra práctica de aula a modo de teoría tácita, implícita y nunca (o pocas veces) explicitada:

*All teachers have a theory of language learning. Language teaching cannot take place without a theory of language learning, but this may exist only as a set covert beliefs. (Ellis, 1985: 2)*

Aunque, cabe decir, el mismo autor reconoce la dificultad de *etiquetar* los conocimientos:

*The metalanguage involved in the cognitive components of procedural knowledge is often confusing and vague. (Ellis, 1985: 166)*

La terminología que normalmente se utiliza en Didáctica de las Lenguas Extranjeras ha sido la propuesta, fundamentalmente, desde los ámbitos interdisciplinarios de la Lingüística Aplicada, con términos generales como *método*, *enfoque*, *técnica*, *diseño* o *syllabus*, entre los más destacados; es decir, los tres niveles de análisis que influirán en la toma de decisiones que el profesorado realice a la hora de su planteamiento didáctico.

Tan importante como controvertido nos parece la elección de la terminología para comprender lo que se quiere decir cuando se habla de ‘*un método*’, por lo que expondremos un planteamiento básico en el que se resuelva el problema que plantea la falta de rigor que sufren las definiciones que se suelen presentar. A este respecto, Valcárcel et al. (1995: 87) ya planteaban:

*The problem, however, is that in the available research literature there is no consensus of opinion as to the number or indeed the names attributed to these learning processes and strategies (...) Researchers do not use terms like process and strategy consistently. Sometimes they are used as synonymous for general mental operations and at other times to differentiated operations involved in language processing.*

Procedemos ahora a definir cada uno de ellos, ya que esta terminología será la que utilizaremos a lo largo de nuestra fundamentación teórica.

Desde una perspectiva amplia se entiende por ‘*método*’ la organización, el plan procesal. Richards y Rodgers (1985) lo consideran un concepto en el que se agrupan otros términos igualmente relevantes como *diseño* y *procedimiento*.

*Since we refer method as an umbrella term for the specification and interrelation of theory and practice, we find it convenient to modify Anthony's terminology for the present purpose and speak of approach, design and procedure. (Richards y Rodgers, 1985: 16)*

Para Gómez Parra y Roldán Tapia (2004: 81), siguiendo la propuesta de Richards y Rodgers (1985), cabe diferenciar tres niveles dentro del método. En primer lugar, sitúan el *enfoque*; en segundo el *diseño*; y, en tercer lugar, el *procedimiento*.

*An approach defines those assumptions, beliefs, and theories about the nature of language and the nature of language learning that operate as axiomatic constructs or reference points and provides a theoretical foundation for what language teachers ultimately do with learners in classrooms. (Richards y Rodgers, 1985: 17)*

En distinto nivel se sitúan los *enfoques*, que han surgido con la aportación de las distintas ciencias: la Lingüística, la Sociolingüística, la Psico-lingüística y la Pedagogía, fundamentalmente, que han contribuido a los avances de las teorías de la enseñanza de lenguas, con un carácter globalizador y extensivo en el que se incluye la naturaleza del lenguaje, la enseñanza y el aprendizaje.

En el segundo nivel encontramos el concepto de *diseño*, definido también por estos autores como aquello que

*...(it) specifies the relationship of theory of language and learning to both the form and functional materials and activities in institutional setting. (Richards y Rodgers, 1985: 17)*

Y en el tercer nivel se definen los *procedimientos*

*...(it) comprises the classroom techniques and practices that are consequences of particular approaches and designs. (Ibid..)*

Gómez Parra y Roldán Tapia (2004: 81) consideran la clasificación de Richards y Rodgers valiosa por puntualizar hasta donde alcanza cada uno de ellos:

*...especially significant authors in the field of Applied Linguistics because they have organised the previously vague definitions of these concepts in a clear-cut way. This is the reason why scholars all over the world follow and apply their definitions to new theories on 2LL and 2LT.*

Al margen de los múltiples aspectos metodológicos y didácticos que los acompañan, los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, siguiendo a Vez (2001: 336-360), se han planteado bajo dos grandes modelos organizativos:

- Por un lado, los marcos metodológicos de tipo *proposicional*, que organizan el conocimiento del lenguaje y las convenciones de la ejecución lingüística desde “*propuestas externas*,” refiriéndose a que estas se plantean al margen de quien aprende la nueva lengua. El autor agrupa, en este modelo organizativo, distintos métodos, entre ellos: el método gramática-traducción, método directo, método cognitivo, método estructuro-global, método contrastivo y de análisis de errores, método ‘*cognitive-code learning theory*’, y las distintas metodologías humanistas que analizaremos posteriormente.
- Por otro, los marcos metodológicos de tipo *procesual* que aparecen en la década de los ochenta:

*Representan “cómo se hace algo”, y priorizan el conocimiento de cómo la corrección, la adecuación y la significación pueden ser logradas durante la propia comunicación que incluyen tanto la planificación basada en tareas como la planificación procesual. (Vez, 2001: 353)*

Como ya había especificado Breen (1987a,b), este segundo tipo de marco metodológico de tipo procesual presenta -a su vez- la consiguiente planificación curricular: aquella que se basa en *tareas* y la *planificación curricular procesual*. Nuestro recorrido analítico se realizará teniendo en cuenta estas consideraciones de índole terminológicas, organizativas y sociales.

### **2.1.2. La orientación hacia el conocimiento de las lenguas**

Las etapas o generaciones en las que se suelen organizar los métodos más representativos de enseñanza de lenguas presentados por distintos autores (Howatt, 1984; Puren 1988; Germain 1993; Richards y Rodgers 1986, Girard 1972, Font 1998, Vez 2001, Gómez Parra y Roldán Tapia 2004) suelen coincidir por su agrupamiento en función de diversos aspectos, por ejemplo el momento en que surgen, los modelos o teorías pedagógicos en los que se basan, su base psicológica o los avances de la lingüística.

La propuesta organizativa de Vez (ed.), Guillén y Alario (2002: 178-180) responde a *Cuatro Generaciones* que se distribuyen de la siguiente manera:

- *Generación 0*, en la que se incluye la enseñanza de lenguas entendida igual que la enseñanza de las lenguas clásicas, en el método gramática-traducción
- *Primera Generación*, que incluiría los métodos utilizados entre los años cincuenta y sesenta, principalmente el método directo.
- *Segunda Generación*, principalmente entre los años sesenta y setenta con la especial relevancia que adquieren los métodos debido a la influencia de la Lingüística Aplicada, se trata de los métodos audio-oral, audiolingual, situacional y estructuro-global-audio-visual (SGAV)
- *Tercera Generación*, a partir de los años setenta que constituye un nuevo avance, ya que al desarrollo comunicativo y al desarrollo cognitivo de la Segunda generación se le añadirán las *implicaciones* que marcarán el paso del *conocimiento* al *uso* de las lenguas.

Paralelamente a esta clasificación queremos destacar la evolución que han experimentado los objetivos propuestos para la enseñanza aprendizaje de lenguas en cada uno de esos métodos, prestando especial atención al tratamiento que se la ha dado a la expresión oral.

Los distintos motivos que provocan los cambios de un método a otro constituyen un abanico que va, desde interpretaciones científicas que los justifican por la influencia de las investigaciones por mejorar los métodos precedentes, a la insatisfacción por no alcanzar los objetivos propuestos, todo ello entremezclado con la necesidad utilitarista de saber una lengua con fines de comunicación.

La conquista de la oralidad en el currículo de lenguas extranjeras se manifiesta en la evolución que los objetivos de enseñanza de lenguas han ido experimentando a lo largo de los siglos, al serle otorgado un espacio en el que se pueda desarrollar específicamente.

A este respecto Stern (1992: 61), basándose en la interpretación de Kelly (1969), distribuye los objetivos de la enseñanza de lenguas en tres grupos:

*Language pedagogy over the centuries has pursued three major objectives: social (language as communication); artistic-literary (language as a means for artistic creation and appreciation); and philosophical (language analysis).* (Stern, 1992: 61, citando a Kelly, 1969)

Si analizamos los objetivos que se persiguen en los métodos de enseñanza de lenguas que propone Stern en función de la clasificación de *Generaciones* a la que antes aludíamos podemos obtener la siguiente sistematización:

En la *Generación 0* el conocimiento de las lenguas extranjeras se enmarca en el tipo de objetivo que Stern define como “*artistic-literary*” en el que el lenguaje tiene una función expresiva o artística como cualquiera de las otras formas de arte.

La consideración de la expresión oral como objetivo de la enseñanza en estos métodos es inexistente, lo cual está en consonancia con el hecho de que los fines que se persiguen con el aprendizaje de lenguas son artísticos, y no comunicativos.

La *primera y segunda generación* de métodos proponen objetivos de tipo metalingüístico que Stern (1992) define como aquellos que se fundamentan en el análisis del lenguaje, es decir, en su estudio *desde dentro*, desde su estructura. Se trata, realmente, de una formación académica sobre la lengua, como si de cualquier otra materia de estudio se tratase. En esta época se continúa la incesante búsqueda de un método cuyos objetivos respondan a planteamientos pragmáticos discursivos y sociolingüísticos en los que los actos de habla sean fundamento de la competencia comunicativa.

Especialmente innovadores resultan los trabajos de investigación realizados por Austin (1962) y Searle (1969), al mostrar el lenguaje no *desde su conocimiento*, sino desde el “*uso*” que los hablantes realizan de él. Basándose en las ideas establecidas previamente por Firth (1957), quien parte del estudio del discurso para entender el funcionamiento del lenguaje, Searle desarrolla la idea de que los enunciados son *actos de habla*, esboza, por primera vez, la idea de la orientación al *uso* de las lenguas.

Los estudios de Austin y Searle (1976) proponen cinco *actos de habla* fundamentales para que el individuo pueda expresar, de manera creativa y personal, aquello que siente:

- Actos representativos: con la intención de informar.
- Actos directivos: con la intención de que alguien haga algo.
- Actos compromisivos: indican el compromiso de hacer algo.
- Actos expresivos: cuando expresamos nuestros sentimientos.

- Actos realizativos -añadido por Austin- relacionados con la realización de actos convencionales o rituales.

De esta nueva teoría se derivan unas implicaciones metodológicas, que a nuestro modo de entender, cambiarán el rumbo de la didáctica de las lenguas.

Dentro de estos nuevos métodos se abre una vía de acceso a la oralidad en las aulas ya que, por primera vez la expresión oral aparece considerada en la metodología. Desde este momento se inicia un largo recorrido hasta alcanzar los conceptos de competencia comunicativa e intercultural. Se vislumbra, pues, una nueva perspectiva en la que se pretende transmitir la idea de las lenguas como algo *útil* motivado también por las necesidades políticas, económicas y sociales del momento, que darán paso al siguiente tipo de objetivo presente en el grupo de métodos denominados *tercera generación* en la que se engloban métodos que tienen carácter eminentemente expresivo que presentan según el análisis de Stern objetivos comunicativos en los que se considera al lenguaje como instrumento, primando la posibilidad de ser usado a cualquier otro tipo de objetivo.

Desde esta consideración de los objetivos de cada uno de los grupos metodológicos, a continuación analizaremos como ha sido la evolución del objetivo de expresión oral.

En los métodos englobados en la '*generación 0*', se incluye la enseñanza de lenguas con el planteamiento metodológico que se hacía de la enseñanza de las lenguas clásicas. Se incluyen en este grupo los métodos anteriores a la década de los cuarenta-cincuenta cuyo máximo exponente es el método gramática-traducción, también conocido como *método tradicional (o clásico)* cuyo objetivo principal era la comprensión lectora y la expresión escrita. Font (1998: 216) expresa la esencia de este método poniendo de manifiesto que la competencia oral no tenía ubicación posible en sus planteamientos:

*El objetivo de este aprendizaje era conseguir una competencia en comprensión lectora y expresión escrita, además de beneficiarse del ejercicio mental e intelectual que el estudio de la lengua. Para ello, las lecciones se centraban en la adquisición de la norma escrita literaria e incidían más en la morfología que en la sintaxis: Su objetivo consistía en conocer la lengua escrita, sin preocuparse en demasía por los aspectos comunicativos del lenguaje. (Font, 1998: 216)*

La primera consideración que se realiza sobre expresión oral en los métodos pertenecientes a la *‘primera generación’*, con objetivos fundamentalmente metalingüísticos la encontramos en el *Método natural o directo*. Son tres los hechos fundamentales que manifiestan la importancia de la lengua oral y que tienen proyección y repercusión a nivel europeo:

- Las ideas renovadoras con respecto al uso de la lengua oral de Marcel y Gouin en Francia y de Prendergast en Gran Bretaña,
- La creación del Movimiento Reformista, que desde 1880 reclama la importancia de los lingüistas en las escuelas, y realiza las primeras aportaciones a la enseñanza de la pronunciación.
- El nacimiento de *The international Phonetic Association* en 1886, con el objetivo de trabajar para mejorar la enseñanza de la lengua oral.

El Movimiento de la Reforma fue considerado por muchos el propulsor del cambio de un método tan arraigado como era el de Gramática-traducción (Richards y Rodgers, 1986; Font, 1998;) y cuyo objetivo era encontrar soluciones a los problemas comunicativos que se planteaban con los métodos tradicionales.

El interés de los autores de este movimiento por la comunicación hace que la búsqueda de la expresión oral adquiriera una dimensión que nunca antes había tenido y tal vez por este motivo, aparecen los primeros manuales de conversación que se presentan como un gran avance en relación con el método precedente.

Paradójicamente, el *Método natural o directo*, que recibe este nombre por tomar como referencia la “manera natural” de aprender una lengua, es decir, la adquisición de la lengua materna es únicamente oral, propone como única práctica de expresión oral la repetición a través de un método intuitivo en el que se trata de imitar la pronunciación del profesor, quien solamente habla la lengua objeto de estudio, como los padres se dirigen a sus hijos cuando comienzan a hablar. Pero no propicia los recursos que se requieren para que de esa imitación se pase al lenguaje creativo.

La propuesta de enseñanza de la lengua oral que propone este método basa sus principios en un marcado carácter fonético y fonológico, que nunca antes se había tenido en cuenta. De hecho se postula que la enseñanza de la lengua oral ha de ser



prioritaria a cualquier otra, pero se centra en los rasgos fonético-fonológicos y en el entrenamiento de profesores y alumnos para alcanzar la máxima corrección. No cabe duda de que la creciente necesidad de intercambios comunicativos, que van más allá del puro intercambio de información, en todos los órdenes sociales precisa de unos cambios metodológicos que garanticen el aprendizaje con fines de *uso* que comienzan a dirigir sus objetivos hacia la expresión oral.

Por ello, consideramos que éste es el punto de partida para la conquista de la expresión oral a nivel curricular, por concedérsele un valor relevante a la palabra oral en el acto comunicativo al ser incluida como objetivo del currículo aunque con un valor muy distante todavía del valor de competencia comunicativa al que se llegó en las décadas posteriores.

La ‘segunda generación’ de métodos surge entre los años sesenta y setenta. Entre los más destacados, encontramos el Método audiolingual, Método Situacional y Método estructuro-global Audiovisual (S.G.A.V).

Son métodos de corte estructuralista, con base en la psicología conductista liderado por Skinner (1957) que conceden un papel protagonista a las manifestaciones orales y al lenguaje de los hablantes nativos, debido a la necesidad de la comunicación real de la vida cotidiana.

Las necesidades históricas de este momento (había estallado la II Guerra Mundial) son fundamentales para comprender el desarrollo de metodologías como la audiolingual que buscaba soluciones rápidas para la comunicación oral en un espacio de tiempo muy limitado. Brown (1994: 70) lo explica de la siguiente manera:

*When World War II broke out and suddenly the United States was thrust into a worldwide conflict, heightening the need for Americans to become orally proficient in the languages of both their allies and their enemies. The time was ripe for a language teaching revolution.*

Qué duda cabe de que las características de este método se derivan de los objetivos que se pretendían en una situación muy concreta y que posiblemente resolvió algunas de las necesidades comunicativas para las que fue diseñado. Sin embargo transcurrido este momento y con los posteriores avances en ciencias como la lingüística y la psicología el método parece no responder a las expectativas iniciales y se comienza

a buscar nuevas soluciones, al final de la década el método experimenta el abandono de profesores, lingüistas y psicólogos:

*In the early sixties audiolingualism had raised hopes of ushering in a golden age of language learning. By the end of the decade it became the whipping boy for all that was wrong with language teaching.*  
(Stern, 1983: 465)

La diferencia fundamental entre el *Método audiolingual* y el *Método directo*, es que el primero no concede tanta importancia al componente natural como el método directo, es decir, se practican las estructuras gramaticales de manera descontextualizada en detrimento del lenguaje oral contextualizado.

En Londres, entre 1930 y 1960, se desarrolla el *Método Situacional* que trata de conseguir un enfoque oral contextualizado en el aula, es decir, se centra, por primera vez, en la situación de lengua oral que se desarrolla en el aula. La importancia de la lengua se percibe en el hecho de que todas las actividades se presentan primero de manera oral y la enseñanza se realiza a través de la palabra hablada. Se concede gran importancia al contexto, ya que se crean las actividades para potenciar la participación del alumnado en la lengua meta, con la idea de que ello le permita utilizar la lengua fuera del aula.

Al mismo tiempo en Francia se está produciendo otro proceso casi paralelo en el tiempo, la década de los sesenta, plasmado en un método denominado *Método estructuro-global Audiovisual (S.G.A.V)*. A este método se llega tratando de encontrar una solución para poder contextualizar la lengua, en la que primen los aspectos sociales, buscándose la comunicación como objetivo. Aunque la característica más destacada de este método parece ser la importancia que se concede a la lengua oral, potenciando esta práctica oral a través de diálogos y la práctica conversacional, la realidad demuestra que en la mayoría de los casos se trata de la reproducción de diálogos presentados en el manual de clase, que, aunque permiten poner en contexto el significado, no facilitan diálogos creativos y reales.

La asociación de la imagen y el sonido propuesta en este método, permite introducir un modelo de lengua oral más auténtico, y además permite, por primera vez, poner al alumno en contacto con las características de la cultura de la lengua que estudia, ya que se facilita la posibilidad de presentar distintos tipos de habla, distintos

acentos, etc. Las características técnicas de este método logran que muchos de estos recursos permanezcan en el tiempo y puedan ser utilizados siempre que sean necesarios.

Una de las características más positivas del método *Situacional* y del método *Estructuro-global Audiovisual* (S.G.A.V), era que fomentaba la participación activa del alumno en el aula, sin embargo, se cuestionaba si el alumno sería capaz de responder a situaciones diferentes a las proporcionadas en clase, es decir en el *uso real*, si se cambiaba el registro, la variedad o la temática.

Tejada, Pérez Cañado y Luque Agulló (2005: 167) justifican las distintas evoluciones el método audiovisual en Francia e Inglaterra de la siguiente manera:

*The international situation of English and French as foreign language is different, as are their areas of influence. The worldwide presence of English has diluted the important contributions that the audiovisual method has provided, due to the contextual and semantic linguistics in which it is inspired, and to the global and synthetic view of the learning process.*

En estas circunstancias surge el *Método cognitivo*, que se desarrolla a partir de la Teoría Cognitiva desarrollada Noam Chomsky (1959). Este investigador contradice los planteamientos conductistas de Skinner (1957) al defender el lenguaje como una facultad innata al ser humano.

*Debemos postular una estructura innata lo bastante rica como para que, por medio de ella, se pueda explicar la disparidad entre la experiencia y el conocimiento o, dicho de otra manera, el que se puedan edificar gramáticas generativas empíricamente justificadas dentro de determinados límites de tiempo y a partir de un número reducido de datos. Al mismo tiempo, la postulada estructura mental no debe ser tan rica y restringida como para que queden excluidas y sin explicar por medio de la misma determinadas lenguas conocidas. Existe, en otros términos, un límite superior y un límite inferior en el grado y el carácter exacto de la complejidad que puede atribuirse a la estructura mental innata postulada. (Chomsky, 1968: 137)*

La máxima innovación de este método es la creatividad de la actividad lingüística y la distinción que se realiza entre *competencia* y *actuación* ya que han sido de máxima importancia para el desarrollo de esta teoría:

*Los únicos resultados concretos logrados y las únicas sugerencias claras respecto a la teoría de la actuación, dejando aparte la fonética, proceden de estudios sobre modelos de la actuación que incorporan gramáticas generativas de tipos específicos, es decir, de estudios basados en supuestos sobre competencia subyacente. Concretamente, hay algunas observaciones sugerentes respecto a las limitaciones impuestas sobre la actuación por la organización y límites de la memoria, y respecto al partido que se puede sacar de los medios*

*gramaticales para formar oraciones aberrantes de varios tipos.*  
(Chomsky, 1965: 11)

El análisis de este método nos lleva a establecer sus características más importantes en dos subapartados:

- a) La concepción del aprendizaje teniendo en cuenta aspectos externos a los propios sistemas lingüísticos, como por ejemplo, la importancia que se le concede a las experiencias vividas por el aprendiz, ya que se considera que van a influir taxativamente en su aprendizaje.
- b) Las estructuras lingüísticas están en el lenguaje a través de estructuras conceptuales, y se entiende que existe interrelación de los componentes del lenguaje frente a dicotomías propuestas habitualmente en el estudio del mismo (por ejemplo la separación de morfología, léxico o sintaxis).

Los conceptos expuestos sobre *competencia y actuación* y la posterior reacción de Hymes (1972) establecerán las bases para los métodos más importantes del siglo XXI con finalidades marcadamente comunicativas.

Entre 1975 y 1985 continúan surgiendo métodos que tratan de responder a las demandas sociales acerca de la enseñanza de lenguas. Estos, conocidos como “*enfoques humanistas o humanísticos*” o “*métodos afectivos*” se organizan según la clasificación de Germain (1993) en dos grupos: los que se basan en el tipo de *condiciones de aprendizaje* que se produce en el aula como Aprendizaje Comunitario o el Método silencioso (*Silent Way*), y aquellos métodos que se centran en *procesos y condiciones* de aprendizaje como *Método de Respuesta Física Total* (*Total Physical Response*), el *Enfoque Natural*, o la *Suggestopedia*.

Se trata de métodos promovidos principalmente por corrientes psicológicas que dan prioridad a la personalidad del alumno y a su relación con el profesor y el medio de aprendizaje. Sin embargo, podemos afirmar que, desde el punto de vista del interés de nuestra investigación, no añaden elementos significativos al desarrollo de la capacidad en el alumno ya que ninguno de ellos contribuye de forma especial a la formación de la expresión oral.

El tratamiento que se realiza de los objetivos orales resulta un tanto ambiguo, la oralidad parece estar en la mayoría de los casos, vacía de significado. Sin embargo dan muestra de la necesidad que en esta época hay por conseguir un método, por peculiar que éste fuera, que permita lograr el aprendizaje de la lengua.

El objetivo oral del método de *aprendizaje comunitario* es conseguir fluidez en la lengua meta, especialmente en la lengua hablada. También tiene objetivos extralingüísticos, como son los de conseguir un refuerzo o seguridad de la identidad del que aprende la lengua. Este propósito trata de lograrse haciendo de la clase un proceso afectivo de interacción entre sus miembros, incluyendo al profesor.

El objetivo del método es conseguir que los estudiantes utilicen la lengua como medio de interacción social hasta conseguir alcanzar el nivel de un hablante nativo. Es un sistema que intenta que el alumno consiga “*aprender a aprender*” mientras el profesor sólo interactúa cuando es requerida su ayuda.

Como método de trabajo destacamos que las sesiones son grabadas y posteriormente se establece un diálogo con el profesor sobre cómo ha transcurrido dicha experiencia, y se reflexiona sobre ella. Es una aportación muy novedosa en la que destaca el principio de autoevaluación, especialmente importante para nuestra investigación por el hecho de incidir en la valoración de la expresión oral de manera explícita a través de la reflexión y el diálogo de las experiencias vividas por el alumnado.

En el *Método silencioso* (*Silent way*) que recibe esta denominación por el hecho de que, paradójicamente, el *silencio* era protagonista de gran parte de las sesiones, el objetivo oral se centra en la repetición de frases correctas. El profesor no habla, trata de que un alumno produzca las frases correctamente y cuando lo consigue, usa a este alumno de modelo para que los demás lo imiten.

Los silencios, que son destinados a la organización y reflexión mentales, son interpretados como el momento de interiorización del lenguaje.

Como contrapartida se produce una reacción colateral de presión al alumno por recaer absolutamente sobre él la responsabilidad de producir oralmente las actividades y por tanto, la actividad comunicativa resulta difícil de desarrollar desde esta premisa.

Desde el silencio se pretende animar al aprendiz a la producción de lengua oral:

*It is based on the premise that the teacher should be silent as much as possible in the classroom but the learner should be encouraged to produce as much language as possible. (Richards y Rodgers, 2001: 81)*

En el grupo que se centra en *procesos y condiciones* de aprendizaje encontramos el *Método de Respuesta Física Total (Total Physical Response)* de James Asher desarrollado desde la psicología evolutiva. En éste se concede especial importancia a las indicaciones y a las acciones que mediante órdenes muy sencillas, en lengua oral, le proponen al alumnado las acciones que ha de desarrollar. El aprendizaje de la lengua se realiza de una manera natural ya que la lengua forma parte integral de la experiencia y la acción.

Asher (1977: 44) considera que:

*Most of the grammatical structure of the target language and hundreds of vocabulary items can be learned from the skilful use of the imperative by the instructor.*

Se basa en la reacción estímulo-respuesta con una orientación que bebe de postulados anteriores al modelo audiolingual y comparte con el método natural el interés por controlar el nivel de ansiedad del aprendiz.

*This association between movement and language facilitates spontaneous acquisition because stimulus and response. In this sense, this model has a clear audiolingual orientation. Asher also incorporated some humanistic principles: as in the Natural approach, it is essential to eliminate affective filters such as anxiety or stress, which could impede acquisition. (Tejada, Pérez Cañado y Luque Agulló 2005: 177)*

El *Enfoque Natural* se centra en el uso de la lengua meta en situaciones de comunicación reales, sin necesidad de tener que acudir al uso de la lengua nativa de los aprendices. El énfasis se pone en actividades significativas y comprensibles, más que en la correcta producción gramatical. Se sitúa cerca de la línea de los enfoques comunicativos.

Los dos aspectos más destacados de este método son la importancia que se le concede a la comprensión como vía para alcanzar la adquisición de manera significativa y el otro aspecto importante es la consideración del *filtro afectivo*, es decir, que se tiene muy en cuenta las sensaciones que se producen durante el proceso de aprendizaje.

El último de los métodos pertenecientes a este grupo basado tanto en las condiciones de aprendizaje como en los procesos, es la *Suggestopedia* que recibe este nombre porque en él se utilizan las teorías psicológicas de la sugestión con el fin de conseguir que el alumno no se sienta inseguro o tenga miedo al fracaso y así conseguir que mejore su aprendizaje. El énfasis se pone en la comunicación informal, sin prestar una atención concreta al desarrollo de la oralidad.

Para Brown (1994: 62) la importancia de este método reside en la reflexión que plantea sobre el poder de la mente:

*We learned a bit about how to believe in the power of human brain. We learned that deliberately induces state of relaxation may be beneficial in the classroom. And numerous teachers have at times experimented with various forms of music as a way to get student to sit back and relax.*

La característica común a todos estos enfoques es crear un clima que sea lo suficientemente relajado para el alumnado, reduciendo los aspectos frustrantes del aprendizaje:

*A diferencia de otros métodos que se preocupan del logro de unos objetivos lingüísticos concretos, a corto o medio plazo, los teóricos de estas formulaciones buscan que el alumno se sienta cómodo antes de introducirse en el nuevo sistema, esperando que en ese momento la habilidad productiva surja espontáneamente. (Vez, 2001: 348)*

Este análisis de la historiografía evidencia la escasa contribución que todos estos métodos habían realizado para el desarrollo eficiente de la lengua oral que, aunque en muchos de ellos se constituía en objetivo de enseñanza-aprendizaje, los logros que se alcanzaban dejaban constancia de las dificultades para el dominio de las destrezas orales que facilitasen situaciones comunicativas.

Todo este devenir metodológico pone de manifiesto la relevancia de la palabra hablada frente a la palabra escrita. Se evidencia la necesidad de que la expresión oral fuera considerada como objetivo explícito de enseñanza y por tanto se manifieste como contenido de aprendizaje en un marco comunicativo adecuado.

Los cambios se empiezan a concebir desde el momento que se interpreta el lenguaje como forma de *uso* y no de *conocimiento*. El lenguaje deja de ser *objeto de estudio* para ser concebido como forma de *comunicación*, con especial relevancia de la palabra hablada.

### 2.1.3. La orientación hacia el uso de las lenguas

Desde la perspectiva orientada hacia el uso de las lenguas, la creciente importancia dada a la expresión oral, puede fundamentarse en tres pilares. En primer lugar, el avance de las distintas ciencias que se ocupan del tema, tanto de la didáctica de las lenguas, como de las disciplinas afines, obtuvo resultados que fueron relevantes para reconocer la importancia de la oralidad. En segundo lugar, desde el punto de vista político, la Unión Europea promueve unas acciones y políticas que tratan de promover una ciudadanía plurilingüe. Por último, y como resultado de la interacción de estos dos hechos, en la Didáctica de las Lenguas se produce una creciente importancia del concepto de comunicación en el sentido más amplio y profundo de la expresión al referirse a la comunicación intercultural dando origen a metodologías basadas en estas premisas.

Vez (2009) argumenta la necesidad de un cambio de perspectiva en la didáctica de las lenguas para lograr que el alumnado adquiriera competencia plurilingüe y multicultural de la siguiente manera:

*Estamos así muy distantes ya de la interpretación del concepto de instrumento en la manera que fue establecida por el estructuralismo lingüístico: un objeto inmutable, estable y externo al propio sujeto. Cuando Vygotsky se refiere a los “microcosmos de conciencia humana” y a la carga que portan de significados culturales en las relaciones entre sujetos permitiendo su mutuo reconocimiento, está sin pretenderlo- ayudándonos a comprender la relación de encuentro con el otro que se produce en el uso de un idioma diferente al propio o propios. Una relación, la del “encuentro intercultural,” que demanda procesos de educación lingüística y cultural enraizados en la lengua como uso social con otros y no tanto en su visión como conocimientos y saberes. Un planteamiento que los instrumentos desarrollados por la División de Política Lingüística del Consejo de Europa (...) han acertado a comprender y a poner al alcance de todos los agentes educativos involucrados en este tipo de políticas. (Vez, 2009: 475)*

Al realizar un estudio de los métodos de enseñanza aprendizaje de lenguas se comprueba que existe una contradicción entre los objetivos perseguidos y los métodos utilizados para lograrlos. Aunque para muchos de estos métodos, sobre todo desde mediados de los cincuenta, la meta del aprendizaje parezca ser la comunicación, los contenidos con los que se trabaja ponen en evidencia que difícilmente se puede conseguir una meta hacia la que escasas acciones se dirigen.



El valor que desde los años sesenta se le concede a las lenguas desde una concepción de *uso comunicativo* orienta la relevante evolución de términos como el de competencia lingüística acuñado por Chomsky al distinguir entre *competencia* perteneciente a un nivel psicológico en que el alumno conoce las normas de uso y la *actuación* que se corresponde con el uso que de esas reglas se hace a nivel social, es decir de *uso* y *utilización*, que hemos presentado en el apartado 2.1.1.

Hymes (1972) avanza en este concepto desde una concepción encaminada a la competencia intercultural al incorporar la idea de la comunicación efectiva con los demás, es decir, fija su atención en el uso que las personas hacen de las reglas según el contexto en el que éstas tienen lugar. Para ello es preciso desarrollar diversos tipos de conocimientos, según Hymes, (1966: 15):

*(...) un conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos (lingüísticos, discursivos, sociolingüísticos, socioculturales y estratégicos) que el hablante oyente-escritor-lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y el contexto de comunicación y al grado de formalización requerido.*

Una evolución del concepto de competencia comunicativa que se nutre de las aportaciones que se producen desde finales de los años sesenta y que Tejada, Pérez Cañado y Luque Agulló (2005: 185) presentan en la siguiente secuencia:

*Scholars as Candlin or Widdowson now begin to advocate the development of communicative proficiency in the target language, rather than knowledge of its structures, basing themselves on a wide range of theories, ranging from those of the British linguists Firth and Halliday, to those of the American sociolinguistics Hymes, Gumperz and Labov, to those of the language philosophers Austin and Searle.*

La enseñanza de lenguas se ve modificada, entre otros aspectos, por el hecho de que los alumnos hagan suyos los principios estructurales, es decir, los desarrollen como una vivencia, con la interiorización precisa para posteriormente poder hacer uso de ellos. Este cambio de perspectiva implica una serie de modificaciones en el planteamiento metodológico para poder fomentar las situaciones de comunicación que formen parte del desarrollo personal e intelectual de los individuos.

Desde este concepto de comunicación, la lengua oral adquiere un valor socializador, ya presente en las ideas de los primeros etnógrafos de la comunicación (Gumperz y Hymes principalmente), sobre la existencia de una *competencia para la comunicación* o *competencia comunicativa*, que comprende lo que un hablante oyente real, dotado de ciertos roles sociales y miembro de una determinada comunidad

lingüística, debe saber para establecer una comunicación efectiva en situaciones culturalmente significantes, y para emitir mensajes verbales congruentes con la situación. Para estos teóricos, la *competencia comunicativa* es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socioculturalmente condicionada.

La propia evolución del término *competencia comunicativa* muestra la búsqueda por acomodar un tipo de enseñanza que necesita de la incorporación de aspectos que consigan definir el concepto de comunicación, hasta el alcance intercultural que poco a poco ha ido adquiriendo. Una importancia de la *competencia comunicativa* que radica, no sólo, en el hecho de que la lengua se transforma en un medio de expresión del pensamiento sino que será la vía que permita modificar las acciones de aprendices y enseñantes:

*La didáctica de las lenguas extranjeras vuelca, así, su mirada hacia las investigaciones que abundan en dos grandes temas que precisan transferir el conocimiento científico al saber aplicado en la dimensión educativa: las lenguas para la cohesión social y la conexión entre la atención a la diversidad lingüística y la apreciación del valor de la interculturalidad. (Vez, en prensa: 3)*

Aunque parecía estar tácitamente establecido que *a hablar se aprende hablando*, los resultados en cuanto a la experiencia de la expresión oral dejaban constancia de la necesidad de incluirla como contenido de aprendizaje en dos ámbitos, por un lado insistiendo en la idea de *uso*, para poder comunicarse con los demás, y en segundo lugar, e insistiendo en la evolución del propio término, en los aspectos de interculturalidad que implicar *ser y estar con el otro*.

Las investigaciones sobre el concepto de competencia comunicativa, sus características y análisis están en el punto de mira de todos aquellos relacionados con el ámbito de la enseñanza de lenguas y son objeto de estudio de numerosos pensadores, de esta forma, el concepto se va perfilando poco a poco para poder ser trasladado a las aulas de idiomas. Como referente queremos destacar las ideas renovadas de competencia comunicativa de Canale (1995) que entiende la comunicación como:

*(...) el intercambio y negociación de información entre al menos dos individuos por medio de uso de símbolos verbales y no verbales de modo oral, y escrito/visual y de los procesos de producción y comprensión. (Canale, 1995: 65).*

Lo más relevante de esta definición, para la enseñanza de una lengua, es el hecho de que se considere la información como no permanente, sino que cambia constantemente, conforme el contexto en que se realice y las opciones del comportamiento verbal y no verbal. Por lo tanto, un proceso de comunicación implica la evaluación continua y la negociación del significado por parte de los participantes, es decir, un estado de actividad lingüística y de pensamiento en continua renovación que se manifiesta en el día a día de cada ser humano como individuo social.

El concepto de competencia comunicativa ha ido adquiriendo diferentes matices a lo largo de la historia desde las primeras propuestas de Canale (1983) quien describía la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica a las que J. Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social.

La *competencia sociolingüística*, que adquiere cada vez más relevancia a nivel europeo debido a la realidad social de movilidad entre los distintos países, se refiere a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, es decir, los enunciados son producidos y comprendidos adecuadamente en los distintos contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales tales como el nivel social de los participantes, los fines de la comunicación y las normas de la situación.

La expresión oral es la destreza que se intuye como imprescindible para comprender la interpretación que Bachman (1990a,b) realiza de competencia sociolingüística, a la que incluye como parte de la competencia pragmática y en la que incluye cuatro áreas:

- la sensibilidad hacia las diferencias de dialecto o variedad;
- la sensibilidad hacia las diferencias de registro;
- la sensibilidad a la naturalidad;
- la habilidad para interpretar referencias culturales y lenguaje figurado.

Estas cuatro áreas dejan constancia de la importancia de la competencia oral aunque sin presentar alusión directa a la misma.

Si analizamos cada una de estas áreas en función de las destrezas que se necesitan para poder desarrollarlas confirmamos que su relación es directa e indisoluble de la expresión oral, queda constancia de la importancia de la competencia oral aunque no se hace alusión directa a la misma.

Esta misma reflexión es la que nos provoca el análisis de los cinco principios básicos para la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera que rigen el enfoque comunicativo según Canale y Swain (1980) y que han sido los que se han intentado desarrollar en las aulas de idiomas:

- Abarcar las distintas áreas de la competencia comunicativa. Así el objetivo fundamental del enfoque comunicativo es facilitar la integración de las cuatro competencias.
- Proporcionar la necesidad de comunicación. El enfoque comunicativo ha de responder a las necesidades de comunicación de los alumnos, que son cambiantes.
- Interacción significativa y realista. El alumno de lengua extranjera ha de gozar de oportunidades para interactuar con el hablante de dicha lengua, es decir, responder a necesidades comunicativas auténticas en situaciones reales.
- Hacer un uso pertinente de aquellos aspectos de la competencia comunicativa que el alumno haya adquirido a través de la apropiación y el uso de la lengua materna.
- Utilizar un enfoque curricular amplio. El enfoque comunicativo proporciona al alumno de una lengua extranjera la información, práctica y experiencias que necesitará para hacer frente a una situación de comunicación real.

De estos cinco puntos deducimos que, de tener que seleccionar la destreza que mayoritariamente permita el desarrollo de la competencia comunicativa, ésta sería la destreza oral, ya que para poder desarrollar estos principios básicos la lengua oral es imprescindible: las necesidades de comunicación cambiantes de los alumnos, las necesidades comunicativas auténticas en situaciones reales, el uso pertinente de aquellos aspectos de la competencia comunicativa que el alumno haya adquirido a través de la

apropiación y el uso de la lengua materna, la práctica y las experiencias que necesitará para hacer frente a una situación de comunicación real.

La preocupación desde el Consejo de Europa por la formación en materia de lenguas de su ciudadanía tampoco se mantuvo al margen de la necesidad de conseguir que los ciudadanos miembros de su estado se comunicaran de manera efectiva. De este interés se desarrollan una serie de acciones y Recomendaciones que pretenden influir directamente en los objetivos propuestos en textos como la Resolución (69) 2 en 1969, de su Comité de Ministros que pretenden influir directamente en los objetivos que de esta manera se declaran:

- *Que para llegar a una verdadera unidad de planteamientos entre los países de Europa hay que suprimir las barreras lingüísticas que les separan;*
- *Que la diversidad lingüística forma parte del patrimonio cultural europeo y que, lejos de ser un obstáculo a la unidad debe llegar a ser, gracias al estudio de las lenguas vivas, una fuente de enriquecimiento intelectual;*
- *Que sólo mediante una generalización del estudio de las lenguas vivas europeas se harán posibles la comprensión mutua y la cooperación en Europa.*

Como se deduce de estas Recomendaciones, la intención del aprendizaje no es en absoluto el *conocimiento de las lenguas como forma de saber* sino un bien mucho máspreciado que suprima barreras, refleje lenguas vivas, sea enriquecedor y propicie la comprensión y la cooperación entre las personas.

Podemos establecer como fecha de comienzo de esta nueva perspectiva el desarrollo del Proyecto de Lenguas Modernas en 1971 (García Doval, Guillén, González Piñeiro, González Porto, Serna, y Vez, 2004: 71), en que un grupo de expertos liderados por Van Ek establecen el primer Nivel Umbral, *Threshold Level*, al que seguirán sucesivas versiones hasta realizar una versión para los niveles umbrales de niveles escolares.

Estas primeras acciones a nivel europeo son fundamentales para la instauración del concepto de competencia comunicativa y, especialmente del componente oral, al que nos hemos estado refiriendo con anterioridad resaltando su valor de comunicación intercultural.

En esta línea de trabajo e investigación son importantes principalmente dos trabajos que consideramos como los más reflexivos de esta época: las propuestas que

J. L. M. Trim realiza en 1992, en la línea reflexiva de la conciencia de las lenguas europeas en su trabajo para el Consejo de Europa *Transparency and coherence in language learning in Europe* (Consejo de Europa, 1992) ,desmarcándose del monopolio lingüístico que parecía haber desatado el aprendizaje del inglés como única lengua para la comunicación en Europa y el análisis a nivel crítico y reflexivo que él mismo y Van Ek realizan sobre el Nivel Umbral en 1993 .

A esta etapa en la propuesta de acciones bajo el título *Action Programs 1990-95* hasta alcanzar las versiones definitivas del MCERL y los PEL que inciden, de forma específica, en el valor de la comunicación como forma de entendimiento intercultural.

En concreto para el aprendizaje de la expresión de la lengua oral las actividades comunicativas propuestas por el MCERL denominadas *actividades de lengua* son fundamentalmente dos:

- Interacción oral en la que se incluyen conversaciones, negociación de significados, diversas modalidades de conversaciones cara a cara o por otros medios, etc.
- Expresión oral, con el fin de transmitir la palabra hablada con algún fin como puede ser decir algo en público, impartir una conferencia, etc.

A la hora de analizar el paso que se da desde el *conocimiento* al *uso de las lenguas*, González Piñeiro (2005: 89) reflexiona sobre los modelos anteriores a las propuestas del MCERL y considera que éstos adolecen de principios importantes que ahora sí se tienen en cuenta, como por ejemplo considerar al usuario como gestor del aprendizaje, no otorgar demasiada importancia a los usos formales de la lengua de una manera simplista y afrontar las necesidades comunicativas del individuo.

*Este modelo, basado en descripciones puramente formales de las lenguas, no contempla, salvo en muy pocas ocasiones, la presencia del ser humano como gestor y creador de su propia comunicación. Es un modelo que ha impuesto, con férreo control, como objetos de estudio y de aprendizaje todos aquellos aspectos formales de las lenguas que hoy podíamos calificar como dotados de una particular simplicidad y desde los cuales se ha defendido la simplicidad del modelo.*

*No se ha entendido que la tradición debe respetar siempre que el individuo encuentre en ella una solución a sus problemas comunicativos, nada más y nada menos.*

Estas consideraciones se unen a la idea que planteamos inicialmente siguiendo la distribución de los distintos tipos de objetivos en que Stern (1992) consideraba al lenguaje como instrumento de comunicación social, interactivo y fundamentalmente dialógico en donde priman, fundamentalmente, los criterios de comunicación intercultural.

Ante el reto de conseguir que nuestros alumnos adquieran no sólo competencia comunicativa sino que ésta se torne en competencia intercultural, en donde los objetivos de aprendizaje miren fundamentalmente al componente social del individuo y al valor que la lengua oral tiene en la comunicación, se hace necesario un planteamiento didáctico adecuado que nos sitúa en la búsqueda del método, o métodos, que permitan alcanzar estos objetivos.

Vez y González Piñeiro (2004: 370) señalan que para conseguir la enseñanza y el aprendizaje intercultural son necesarias tres etapas en el aprendizaje:

- *Acquire cultural information.*
- *Turn cultural information into cultural knowledge.*
- *Transform cultural knowledge into intercultural competence.*

Desde este planteamiento los métodos que, pudiendo ser de aplicación en el aula, favorecen la enseñanza y el aprendizaje intercultural, desarrollando estas tres etapas, son los métodos basados en tareas y en contenidos, a los que Vez (ed.), Guillén y Alario (2002: 179-180) clasifican dentro de los métodos enmarcados en la '*tercera generación*'.

El primero de estos métodos, en el seno de los enfoques procesuales es el *Aprendizaje mediante tareas* (Task-Based) en el que se concede más valor a la *acción* que los alumnos tienen que realizar que al aprendizaje de la lengua como objeto, como estructura. Es la tarea en sí la que gestiona el aprendizaje y la organización metodológica que Nunan (1989: 10) describe como:

*Una unidad de trabajo en el aula que implica a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción, en la lengua objeto de aprendizaje mientras su atención se focaliza prioritariamente en el significado más que en la forma.*

Extendiendo este aprendizaje por tareas a un aprendizaje más continuado surge el *Aprendizaje por Proyectos (Project Work)* que es definido por Legutke y Thomas (1991: 160) de la siguiente manera:

*(...) una forma de enseñanza y aprendizaje centradas en temas y tareas que son el resultado de un proceso conjunto de negociación entre todos los participantes. Permite un amplio abanico de auto determinación tanto para el individuo como para el pequeño grupo.*

Considerar el lenguaje y sus funciones sólo como parte del aprendizaje y considerar las tareas como la parte prioritaria en la que se trata de resolver un problema o realizar una tarea implica una serie de consideraciones en el diseño del currículo que se plantea más flexible si se compara con otro tipo de metodologías anteriormente planteadas:

*These models imply a flexible curriculum design, as they account of a set of goals and plan content and tasks simultaneously, so that content can suggest tasks and vice versa; the result of the evaluation are introduced back into the planning process. (Cerezal, 1995: 182)*

Otro cambio que se plantea en estos métodos es el nuevo enfoque que se le concede a las cuatro destrezas habituales de la enseñanza de lenguas, ya que no son entendidas como la manifestación de las capacidades de los alumnos, sino que sólo reflejan de forma indirecta la principal habilidad que subyace a todo uso lingüístico: la *negociación de significados* que pasa a ser ahora el objetivo de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En el Informe Bullock de 1975 (DES, 1975) que profundiza en el lenguaje a través del Currículo y el Informe *CLIL/EMILE-The European Dimensión* (Marsh, 2002) se destaca la opción de establecer las metodologías de Aprendizaje Integrado de contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en donde la lengua es el instrumento de aprendizaje de contenidos de otras áreas. Esta metodología es fundamental desde la perspectiva en la que venimos insistiendo de *lengua como uso* ya que favorece un modo natural de contexto de la lengua. Vez (en prensa: 18) propone la implementación de este tipo de metodología en el ámbito de las instituciones escolares en lo que el autor denomina *educación lingüística “avanzada”*:

*Lo que sí tenemos son oportunidades: las que oferta una Europa multilingüe apostando por una ciudadanía culta en la sociedad del conocimiento, con alta capacidad competitiva, con tolerancia a la aceptación de la diferencia, con capacidad para el diálogo*



*intercultural, ofreciendo un modelo de identidad basado en la diversidad y desarrollando una educación lingüística 'avanzada'.*

Tras el análisis anteriormente expuesto concluimos lo siguiente:

El avance metodológico que comienza en *saber lenguas* como forma de *conocimiento*, que continúa hacia las lenguas entendidas como *saber hablar* para comunicarse y expresar aquello que cada individuo quiere desde su interior comunicar, llega a un nivel de comunicación en el que las lenguas adquieren un valor de entendimiento y respeto mutuo que nunca antes habían tenido, que empiezan en lo personal y se transfiere a lo social. La reflexión de Vez (en prensa: 19) así lo expone:

*El objetivo es ir más allá de esa coexistencia hasta situarse en el diálogo interlingüístico e intercultural, en la interacción y el préstamo recíproco, en la creación de una cultura más enriquecida, mestiza y plenamente integrada. Y la integración empieza en el interior de cada ciudadano: primero es individual, y sólo después es social.*

No cabe duda de que conseguir que la enseñanza de lenguas rompa las barreras en las que había estado encerrada y limitada para conseguir que no se pongan límites a los aprendizajes derivados del contacto con las culturas, las personas y las vivencias que implica hacer uso de una lengua, produce un cambio de perspectiva personal, institucional y político. Al hablar del componente social que las lenguas llevan implícito nos vemos obligados a tratar la educación en competencias interculturales que ambos términos llevan asociados y que Vez (en prensa: 17) anima a definir en objetivos apropiados para ello:

*El proceso de vivir los usos lingüísticos, no sólo demandado desde la propia subsistencia de las lenguas minorizadas sino también como ingrediente básico en el desarrollo social de la comunicación transnacional por medio de lenguas no ambientales, depende en gran medida de que la lengua en cuestión (propia o no) exprese una 'cultura viva' y 'compartida'. Creo que un perfil de ciudadanos con competencias plurilingües demanda también una educación en competencias interculturales que aspire a definir objetivos relacionados con el aprender a ser ciudadano en una cultura de mestizaje, de libertad, de tolerancia, de paz, de imperfección... Por eso la educación lingüística no es una actividad neutral y requiere de un ingrediente político: una política del hombre que resulte radicalmente antropológica.*

Lo analizado anteriormente evidencia el paulatino desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural y la importancia que poco a poco se ha concedido a la oralidad en los currículos y metodologías a lo largo de la historia. El interés por concebir un modelo didáctico que incorpore la oralidad en su sentido pleno ligado a las

competencias que caracterizan el modelo comunicativo más desarrollado e intercultural, hace que se proyecte desde el Consejo de Europa el MCERL como un documento con carácter abierto y nada dogmático que adopta una estructura de descripción de la competencia comunicativa realmente encaminado al *uso* frente a la *forma* para lograr alcanzar una *competencia intercultural*.

A continuación analizaremos las principales aportaciones de este documento germinal para la enseñanza de lenguas extranjeras.

## 2.2. Aportaciones del MCERL

Hasta que en el año 2001, acuñado como Año Europeo de las Lenguas, se edita la versión definitiva del MCERL, la enseñanza de idiomas se ha visto expuesta, en los distintos países europeos a las propuestas en materia de evaluación de distintos tipos de grupos pedagógicos y gubernamentales, que tratando de conseguir ciudadanos con dominio de distintos idiomas fueran capaces de comunicarse en las lenguas mayoritarias y minoritarias en el ámbito europeo. El trabajo realizado a lo largo de diez años se ha hecho realidad en este valioso documento que se propone desde el Consejo de Europa a través de su División de Política Lingüística y que surge para dar respuesta a las necesidades que desde una Europa multicultural y en vías de desarrollo de una potente interculturalidad se plantea una visión de las lenguas mucho más allá de su contenido lingüístico.

En su presentación se especifica que se ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo.

Con este propósito han sido desarrollados tanto este documento como el PEL y el *Manual para poner en relación los exámenes y pruebas de idiomas con el MCERL* (en adelante, Manual).

El MCERL es un documento organizado en nueve capítulos y cuatro anexos en el que se incluyen pautas consideradas importantes tanto a nivel lingüístico como interpersonal, al entenderse que el fin de la enseñanza-aprendizaje de los idiomas es la comunicación.

El texto desarrolla a lo largo de sus capítulos un minucioso estudio comenzando por presentar el enfoque que se ha dado al documento, los niveles comunes de referencia, el uso de la lengua y sus usuarios, las competencias comunicativas, objetivos, contenidos, metodología, las ideas de plurilingüismo e interculturalidad y terminando por la evaluación.

Se trata de un documento creado con el afán de ser integrador, transparente y coherente, al tiempo que se caracteriza por ser un documento flexible, abierto, dinámico, no dogmático y sencillo de emplear.

### **2.2.1. El enfoque orientado a la acción. Su relevancia para el aula de idiomas**

Para entender la relevancia de las aportaciones que el MCERL realiza al aula de idiomas es preciso, en primer lugar, entender sus orígenes, ya que forma parte de la política adoptada por el Consejo de Europa a través de la División de Política Lingüística y, en segundo lugar, por la importancia del enfoque en él adoptado que expondremos en este apartado.

El MCERL (2002: 2) al definir sus fines y objetivos, que no son otros que los fines y objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa especifica que su objetivo principal es dar cumplimiento a las recomendaciones R (82) 18 y R (98) 6 del Comité de Ministros “*conseguir una mayor unidad entre sus miembros*” y aspirar a este objetivo “*adoptando una acción común en el ámbito cultural*”.

Se manifiesta explícitamente que se ha obtenido coherencia y continuidad mediante la adhesión a tres principios básicos en los que se destaca la importancia de las lenguas y culturas como un patrimonio valioso, la importancia de la comunicación y la interacción y la importancia de las políticas gubernamentales para alcanzar estos objetivos. Todos ellos establecidos en el preámbulo de la Recomendación R (82) 18 (MCERL, 2002: 2):

- *Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos.*
- *Que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.*

- *Que los estados miembros, al adoptar o elaborar políticas nacionales en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, pueden conseguir una mayor convergencia a nivel europeo por medio de acuerdos adecuados para una continuada cooperación y coordinación de sus políticas.*

Los principios aquí establecidos implican unos compromisos políticos, no sólo lingüísticos o didácticos que afectan a los países europeos a los que se les pide, desde el Comité de Ministros, el cumplimiento de los siguientes principios presentados en las solicitudes (F 14) y (F 17):

- (F14) Que fomenten la colaboración nacional e internacional de instituciones gubernamentales y no gubernamentales que se dediquen al desarrollo de métodos de enseñanza y de evaluación en el campo del aprendizaje de lenguas modernas y a la producción y el uso de materiales, incluyendo las instituciones que se dedican a la producción y al uso de materiales multimedia.
- (F17) Que tomen las medidas necesarias para completar el establecimiento de un sistema eficaz de intercambio de información a nivel europeo que comprenda todos los aspectos del aprendizaje, la enseñanza y la investigación en el ámbito de las lenguas, y que faciliten el pleno uso de la tecnología de la información.

La preocupación por fomentar y promover el apoyo en este ámbito, al tiempo que se coordina y se intenta mejorar el aprendizaje de lenguas, son la meta de las medidas que se han propuesto tras años de gestación científica y política, plasmadas en el anejo de la R (82) 18 en donde se presentan las medidas que se proponen para que los países miembros puedan encauzar una acción de tal envergadura.

En el anejo R (82) 18 se presentan los tres objetivos más relevantes bajo el título “*Medidas generales*”, en una línea de actuación de carácter flexible y no dogmático: Se propugnan las medidas para que se facilite a los ciudadanos europeos la posibilidad de conocer las lenguas de uso de otras comunidades, de modo que sean capaces de poder comunicarse en esos idiomas. Destaca la intención comunicativa de la medida y de los subapartados en que se divide, por tener como eje común el conocimiento de la lengua

con carácter comunicativo, es decir de *uso* y además por ser concretada en los subapartados 1.1; 1.2 y 1.3 como parte de las medidas generales (MCERL, 2002: 3).

*Medidas generales:*

Asegurar, siempre que sea posible, que todos los sectores de sus poblaciones dispongan de medios eficaces para adquirir el conocimiento de las lenguas de otros estados miembros (o de otras comunidades que pertenezcan a su propio país), así como las destrezas para el uso de esos idiomas que les permitan satisfacer las necesidades comunicativas y, en concreto:

*1.1. Desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de otro país y ayudar en ello a los extranjeros que residen en su propio país.*

*1.2. Intercambiar información e ideas con jóvenes y adultos que hablen una lengua distinta y comunicarles sus pensamientos y sentimientos.*

*1.3. Alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales.*

No se puede entender la relevancia de este texto sino se profundiza en el peso específico que la competencia comunicativa oral tiene en la comunicación, en un plano vivencial que encamina al aprendiz hacia un proceso de la dimensión intercultural que habitualmente se había descuidado.

Si en la primera medida de carácter general se planteaba fomentar el aprendizaje para el uso de la lengua, de modo que se facilitara el intercambio lingüístico, en la segunda medida se pretende que aquellos sectores implicados en la enseñanza-aprendizaje de lenguas cuenten con el respaldo y apoyo para las iniciativas que desarrollen: las motivaciones, los recursos, los objetivos útiles, métodos, materiales, evaluaciones adecuadas, es decir, continuar trabajando para conseguir una línea de actuación conjunta (MCERL, 2002: 3):

Fomentar, facilitar y apoyar los esfuerzos que profesores y alumnos de todos los niveles realizan para aplicar en su propia situación los principios de construcción de sistemas de aprendizaje de lenguas (tal y como se desarrollan progresivamente en el programa de «Lenguas modernas» del Consejo de Europa):

*2.1. Fundamentando la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos.*

*2.2. Definiendo objetivos útiles y realistas lo más explícitamente posible.*

*2.3. Desarrollando métodos y materiales apropiados.*

*2.4. Elaborando formas e instrumentos adecuados para la evaluación de los programas de aprendizaje.*

La tercera medida general engloba, en parte, las anteriores con la pretensión, de que todas estas medidas sean adecuadas para todos los aprendices y no solamente para un sector concreto, de nuevo resaltamos la importancia que se concede a la competencia comunicativa y al hecho de promover una enseñanza centrada en el alumno, incluso a través de los propios programas de los niveles educativos, idea que en su momento planteaba Nunan (1988) en la idea del currículo centrado en el alumno (*The learner-Centred Curriculum*):

Fomentar la investigación y el desarrollo de programas que supongan la introducción, en todos los niveles educativos, de los métodos y materiales más apropiados que permitan a los distintos tipos de alumnos la adquisición de una competencia comunicativa adecuada a sus necesidades concretas.

Todas las disposiciones planteadas con el fin de reforzar la idea de favorecer la comunicación se reúnen en los objetivos políticos, que si bien, no siempre son considerados como fundamentales en documentos de esta índole sí queremos resaltar en nuestra investigación por contener una idea fundamental que es la esencia de lo que pensamos que debería ser la enseñanza-aprendizaje de lenguas en la etapa obligatoria. (MCERL, 2002: 6).

El preámbulo a la R (98) 6 reafirma los objetivos políticos de sus acciones en el ámbito de las lenguas modernas:

- Preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensas, no sólo en la educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria.
- Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz.

- Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas.
- Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos.
- Evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva.

La importancia que desde estas premisas adquiere la competencia comunicativa es fundamental para que los gobiernos realicen sus planes de actuación educativa correctamente. La propuesta del MCERL (2002: 9) se basa, explícitamente en un *enfoque orientado a la acción*, enfrentando el término de *conocimiento* de la lengua al de *uso*. En palabras del propio documento la concepción de *uso* o *acción* que se propone es la siguiente:

*El enfoque aquí adoptado en sentido general se centra en la acción en la medida que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie de terminada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.*  
(MCERL, 2002: 9)

Con estas palabras se contextualiza el aprendizaje de idiomas con fines concretos de comunicación, haciendo hincapié en la importancia de las relaciones, las circunstancias y destacando que no sólo es importante el acto lingüístico en sí mismo, sino sus fines comunicativos.

El enfoque comunicativo de lenguas había sido planteado en otras ocasiones con fines de enseñanza aprendizaje como hemos analizado en los apartados previos. Incluso en los currículos oficiales se hacía mención expresa a su importancia.



En los DCB de las enseñanzas obligatorias, tanto de Educación Primaria como Educación Secundaria, se planteaba esta cuestión. No obstante, no se atendía a principios fundamentales que ahora se presentan como acciones prioritarias: el enfoque propuesto, *orientado a la acción*, va más allá de las concepciones planteadas hasta la fecha. En este documento se reúnen todos los aspectos que, aun habiendo sido muchos de ellos propuestos con anterioridad, no habían sido nunca antes agrupados, secuenciados y llevados a una concreción tan clara y sistemática como la que se ha plasmado en el documento final del MCERL. Al mismo tiempo que se otorga flexibilidad y libertad de actuación en todas las dimensiones del aprendizaje.

Desde esta perspectiva de *uso* se desarrollan las competencias del individuo, tanto las generales como las comunicativas, en distintos contextos y en distintas condiciones, con el fin de realizar actividades de la lengua, con procesos para producir y recibir textos relacionados con temas de ámbitos específicos y poniendo en juego las estrategias para realizar tareas.

Al analizar estas dimensiones se pone de manifiesto que *uso* y *aprendizaje* están íntimamente relacionados, interpretando el *conocimiento* de la lengua como posibilitador del *uso* posterior que de ésta se haga.

Guillén (2005a: 24) cataloga “*Las perspectivas, “accional” y “plurilingüe”*”: *núcleos generadores de los conceptos de base*” del MCERL, y lo explica de la siguiente manera basándose en los aspectos constitutivos de la enseñanza de lenguas presentes en los trabajos de Galisson (1990) al que cita en esta explicación:

*Los términos claves emergen y funcionan en los tres documentos a partir de los dos paradigmas o perspectivas que se han adoptado para abordar la cuestión de la enseñanza de lenguas:*

- El “*enfoque centrado en la acción*”.
- El “*enfoque plurilingüe*” (y pluricultural).

*Como tales, y tras analizar los textos alusivos que reproducimos a continuación, se puede interpretar que remiten a un proyecto global para la enseñanza de lenguas en sus aspectos constitutivos (Galisson, 1990: 107 y 114):*

- *Deontológico, del orden de los perfiles de la Política lingüística y cultural.*
- *Programalógico, del orden de la articulación y selección de los objetivos y contenidos y la evaluación.*
- *Metodológico, del orden de las prácticas, de los medios y las herramientas de evaluación.*

El *enfoque orientado a la acción* supone reconocer que no en todas las circunstancias comunicativas se van a tener las mismas necesidades educativas y de comunicación y que se puede, y debe, poner más énfasis en una dimensión del lenguaje que en otra dependiendo de los objetivos que nos propongamos y de las necesidades que afrontemos. El mensaje es claro: en función de la necesidad comunicativa de cada momento los objetivos, y el resto de circunstancias metodológicas que los acompañan, han de adaptarse a esta situación, han de variarse, si fuese el caso, para conseguir la meta comunicativa. Con esta propuesta se desestima la enseñanza de aquellas estrategias que no son necesarias para una circunstancia determinada.

En coherencia con ello los descriptores de niveles se diseñan y evalúan de manera independiente y no globalizada, algo que favorece que cada una de las destrezas se pueda trabajar realmente en función de las necesidades individuales.

La misma autora, refiriéndose al enfoque orientado a la acción y a la competencia plurilingüe y pluricultural, propone la siguiente reflexión (Guillen, 2005a: 25).

*Parece oportuno tomar estas dos perspectivas como núcleos generadores de los conceptos de base, pues en ellas:*

*- Se designan los parámetros que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o alumno para utilizarla (MCERL, 2001, XV)*

*- Se concentran las referencias a la identidad de las variables o elementos educativos y a sus relaciones, implicados en el uso y aprendizaje de lenguas. Variables que describen, entre otros autores Legendre (1988), Galisson (1990) y Germain (1993) como: el Sujeto (individuo que usa o aprende una lengua); el Objeto (objetivos y contenidos de la lengua y el Agente (medios e instrumentos).*

La relevancia para el aula de idiomas del enfoque adoptado es absoluto, ya que éste condicionará el resto de los componentes del proceso de enseñanza y por tanto los resultados que se obtengan.

El alumno que está en el proceso de aprender otra lengua de manera reglada -es decir, en el entorno escolar- tiene ya, al menos, una lengua propia, en la que continúa siendo competente cuando aprende la otra nueva lengua. Las estrategias que maneja en su primera lengua continúan siendo efectivas y contribuyen y aportan información y estrategias en el aprendizaje de la segunda lengua: “*El alumno no adquiere dos formas de actuar o de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad*”. (MCERL, 2002: 47)

El hecho de aprender otra lengua contribuye, desde el enfoque orientado a la acción, al desarrollo de competencias vivenciales tales como la interculturalidad y el plurilingüismo.

*El enfoque orientado a la acción* que intenta promover el MCERL en el que se pueda desarrollar la comunicación plurilingüe e intercultural definida por González Piñeiro (2005: 93) “*como la habilidad de comunicarse de forma verbal y no verbal con personas de otras culturas de tal manera que la recepción de mensajes no esté sujeta a interpretaciones y/o valoraciones erróneas*”, se transmite a las aulas de idiomas en el uso de la lengua especificando la importancia de las competencias del usuario. Se intenta definir con claridad todo el proceso comunicativo, son valoradas al mismo nivel las competencias generales del usuario, así como sus competencias lingüísticas, definiéndose claramente los contextos en que se producen las situaciones de comunicación, las condiciones, los procesos, los temas, ámbitos y las estrategias necesarias para poder realizar las tareas pertinentes.

González Piñeiro (2005: 93) asegura que una vez que se implante y que cale hondo la metodología y filosofía que el MCERL promueve, los objetivos que se conseguirán se verán adquiridos en todos los estados miembros de la Unión Europea a través del trabajo de aula:

*Esta didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad, una vez que haya sido implantada en todos los países de EU, tendría como objetivos principales:*

- (a) desarrollar comunidades de ciudadanos plurilingües,*
- (b) promover la integración de las personas y las lenguas extracomunitarias,*
- (c) desarrollar la competencia comunicativa intercultural con el fin de erradicar las actitudes xenófobas y de formar en la comprensión del otro.*

*Estas son algunas de las consecuencias didácticas que va a desencadenar la enseñanza y el aprendizaje del plurilingüismo y de la interculturalidad en cada uno de los países miembros de la EU.*

En el capítulo dos del MCERL, en el que se expresa el enfoque adoptado en el documento, que es un enfoque *a la acción*, se presenta la visión de todas las categorías de manera relacionada. Las *competencias generales del individuo*, en las que se incluyen las *comunicativas*, las *actividades de lengua o de los ámbitos*, se colocan al mismo nivel que se hace con las *competencias lingüísticas* del individuo, y desde esta situación, se explica claramente el enfoque adoptado.

*Las competencias generales del individuo* entre las que se incluyen sus conocimientos, sus destrezas y habilidades, su competencia existencial y su capacidad de aprender, forman un conjunto global al tiempo que influyen unas en las otras, aunque en muchos estudios hayan sido tratadas de manera tangencial a la competencia lingüística, queda ahora constancia de que van a influir en el aprendizaje.

En el mismo plano que las *competencias generales* se sitúa la *competencia comunicativa* en la que se destaca la competencia lingüística incluyéndose en ella las competencias, los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas y la *competencia pragmática* incluyendo funciones de la lengua o actos de habla.

El enfoque *orientado a la acción* también implica a las *actividades de la lengua*, como la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación en los distintos ámbitos personales o profesionales, es decir, profundiza en todos los campos que rodean al usuario al tiempo que permite flexibilidad de sus planteamientos.

La importancia del documento es considerada por algunos autores como “*material curricular*” (ver García Doval, Guillén, González Piñeiro, González Porto, Serna, y Vez, 2004: 76).

*Su configuración nos permite considerarlo un material curricular conforme a las concepciones recogidas, recientemente, en nuestro contexto por Rodríguez Rodríguez (2004) y, en particular, conforme a las referencias al ámbito de la enseñanza de las lenguas por Atienza (1994) y Vez (2002) entre otros. Concepciones que diluyen la univocidad del término “material curricular” con el manual o libro de texto al considerar como materiales curriculares a aquellos instrumentos o medios concebidos según una lógica técnico-racional y una lógica práctica.*

En la propia denominación del documento, se recoge la idea fundamental que se quiere transmitir. Se trata de un documento que sirva como “marco”, que sea la “moldura” común, en la que se describa la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas, premisas de suma importancia para el aula de idiomas *orientado al aprendizaje del uso*:

*Contiene una base común de descripción (Los responsables de su elaboración precisan que no es prescriptivo, ni totalmente exhaustivo, ni selectivo ni dogmático) de competencias comunicativas, transversales a todas las lenguas, haciendo explícitos objetivos, contenidos y métodos y definiendo los niveles de competencia idiomática eficaz que permiten apreciar los progresos de los que aprenden, en cada etapa de su aprendizaje y a lo largo de toda la vida. Descripción que engloba también el contexto cultural de la*

*lengua objeto de aprendizaje.* (García Doval, Guillén, González Piñeiro, González Porto, Serna, y Vez, 2004: 76).

Esta flexibilidad, y carácter no dogmático se presenta, también, a la hora de concretar los *niveles de referencia* que sirven de instrumento común a usuarios, profesores y alumnos para evaluar los logros y progresos conseguidos, y de los que nos ocuparemos, en profundidad más adelante, al analizar su repercusión en la enseñanza.

Para completar el entramado de un enfoque orientado a la acción se presenta una propuesta de evaluación para colaborar en el contenido de pruebas y exámenes, establecer criterios comunes, describir niveles de dominio e incluso propuestas para aquellos que dirijan evaluaciones de lenguas.

En cuanto a los usuarios o alumnos, les permite entender los tipos de prueba, descriptores y contenidos de exámenes públicos, un aspecto que hasta ahora había permanecido bajo el dominio de los enseñantes y/o examinadores y que ahora se presenta con total transparencia a los aprendices.

La importancia que el MCERL tiene para la didáctica de lenguas y por tanto para los contextos escolares, es decir el aula de lengua, es fundamental:

*La utilidad ya que por todo lo expuesto aquí nos ofrece un enfoque nuevo y detallado de la descripción y niveles de competencia de la lengua, así como de los diferentes tipos de conocimientos y competencias que requiere una comunicación eficaz. Como ya ocurrió con la introducción de los niveles umbrales (1971,1976), el Marco se constituye en una de las más importantes contribuciones para la Didáctica de las Lenguas-Culturas, especialmente para los contextos escolares, en donde no puede ser considerado un elemento ajeno al conjunto de los componentes del currículo de lenguas.* (García Doval, Guillén, González Piñeiro, González Porto, Serna, y Vez, 2004: 78)

### **2.2.2. Competencias generales de los usuarios/alumnos de lenguas**

Las competencias generales y las competencias comunicativas de la lengua se encuentran especificadas en el MCERL dentro de *las competencias del usuario o alumno* que son analizadas de manera general.

A lo largo del capítulo cinco se aporta la visión de ambas competencias dando la misma relevancia para el proceso de enseñanza aprendizaje a una que a otra -a diferencia de la relevancia que se le suele dar a los aspectos lingüísticos al hablar de enseñanza de idiomas frente a otros aspectos- que se consideran importantes pero que parecen quedar siempre relegados a un segundo plano.

*Las competencias generales* son aquellas competencias que el usuario posee y que, sin estar relacionadas directamente con los aspectos formales de la lengua, le afectan directamente a la hora de comunicarse y aprender, por ser parte inherente a la persona.

Quiere esto decir que dado el carácter del documento, en el que el enfoque adoptado es un *enfoque orientado a la acción*, como hemos justificado previamente, se considera que no sólo el dominio lingüístico, sino toda una serie de competencias que posee el alumno, de manera globalizada, formarán parte del resultado que obtendrá finalmente para ser competente en la lengua de estudio.

Es el caso de los conocimientos previos que tiene el alumno se puede asegurar que afectan a cualquier aspecto de su realidad, no sólo el del lenguaje sino, por ejemplo, el conocimiento del mundo en general, sus experiencias de aprendizaje previas, sus vivencias o su conocimiento erudito de un tema determinado en un campo científico, pongamos por caso, de la ciencia o de la información en la lengua materna, influirá en su trabajo en estos mismos campos si por ejemplo tuviese que tratar estos temas en los textos de la lengua extranjera. Resultándole más asequibles que a otra persona con la misma formación lingüística pero que careciese de formación en estos temas.

La aportación del MCERL, en este sentido, es la presentación de las competencias generales mostradas como “saberes” cada uno de ellos destinados a un objetivo distinto desde lo más concreto a lo más abstracto:

- Los conocimientos o conocimiento declarativo que se corresponde con “saber”.
- Las destrezas y las habilidades personales que se corresponde con “saber hacer”.
- La competencia existencial “saber ser”.
- La capacidad de aprender a aprender “saber aprender”.

En cuanto al *papel de la oralidad* en cada una de estas competencias generales del usuario o alumno cabe destacar, en primer lugar, que aunque en algunos de sus apartados no se explicitan, esta capacidad se incluye implícitamente en las acciones que

se especifican en cada tipo de conocimiento. Destacamos la idea principal que se nos transmite y su implicación de la oralidad:

- *A) Los conocimientos o conocimiento declarativo (saber):*

En el *Conocimiento Declarativo* (saber) se engloban una serie de conocimientos que condicionan la forma de vivir, de entender y, consecuentemente, de sentir, afectando al usuario como individuo particular porque son los aspectos que lo forman como persona.

En el afán de presentar conceptos claros se nos presentan en el MCERL tres tipos de ámbitos específicos dentro del propio Conocimiento Declarativo:

- el del conocimiento del mundo,
- el conocimiento sociocultural,
- la consciencia intercultural de cada individuo.

El *conocimiento del mundo* abarca los espacios, las situaciones y los aspectos de la realidad física que el alumno conoce y los propios del país cuya lengua está aprendiendo, ya que sus actualizaciones en la nueva realidad necesitarán nuevos conocimientos, no adquiridos, casi con total certeza, previamente. Algunos de estos aspectos incluyen el medio físico, las instituciones, la organización...etc. Del mismo modo, es igual de importante, la adquisición del conocimiento de las clases de entidades, sus propiedades y sus relaciones.

Se destaca en este apartado la importancia del conocimiento factual más que ningún otro, por ello no se hace mención específica a la oralidad, se trata de un conocimiento que es necesario para la competencia oral pero que se utilizará en estadios posteriores.

El *conocimiento sociocultural*, ligado al conocimiento del mundo, plantea una reflexión en cuanto a la importancia de conocer los aspectos de la vida en la sociedad del país del que se está aprendiendo la lengua y tan necesarios para entender la vida en otro país y poder integrarse satisfactoriamente en él.

Se concretan estos aspectos en los siguientes: costumbres de la vida diaria, las condiciones de vida, relaciones interpersonales, en cuanto a la organización social, la

familia, el trabajo, autoridad, política o religión. Del mismo modo pueden afectar los valores de la comunidad, las creencias, la tradición o las minorías presentes en cada sociedad.

Incluso aspectos como el lenguaje corporal, tan relacionado con la oralidad o las convenciones sociales o el comportamiento ritual que cada sociedad tiene ante las celebraciones, festividades, nacimientos, matrimonio o la experiencia de la muerte, contemplado, todo ello, como parte del aprendizaje de la lengua.

Las competencias del alumno, que ya están adquiridas en su propia lengua, y forman parte de su ser y que van a participar y contribuir al aprendizaje de otras lenguas son tenidas en cuenta de manera prioritaria en el entramado del conocimiento declarativo.

La *Conciencia intercultural* es la encargada de albergar estos aspectos que van más allá del conocimiento objetivo:

*Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales. (MCERL, 2002: 101)*

- *B) Las destrezas y las habilidades personales (saber hacer):*

Además del saber declarativo hemos citado las destrezas y las habilidades personales que se corresponden con “saber hacer”. Englobadas bajo la denominación de *destrezas y habilidades* el MCERL establece categorías que abarcan un amplio abanico descriptivo. Nos centraremos en *destrezas y habilidades de tipo práctico*, que variarán en función de las necesidades o los objetivos que el usuario tenga para aprender la lengua, ya que en función de ellas también tendrá unas necesidades distintas.

*Las destrezas sociales, de la vida diaria, las profesionales o las destrezas de ocio* engloban la capacidad que cada individuo tiene para actuar, de manera que se considera una acción aceptada en la sociedad en la que se está comunicando.

*Las destrezas y habilidades interculturales* se encuentran muy cerca del conocimiento declarativo que se refiere a la consciencia intercultural. Ambos aspectos de la interculturalidad son igual de importantes. En el caso del saber declarativo (saber) por formar parte de la persona en sí misma y, en segundo lugar, las destrezas y



habilidades para poder aplicar a la vida diaria, a través de estas experiencias, con la cultura extranjera relacionándola con la de origen. Estas habilidades permitirán la correcta socialización con personas de otras culturas superando estereotipos y siendo capaces de solucionar malentendidos que se puedan presentar por motivos culturales.

En este sentido es muy específico, y novedoso, el hecho de presentar la actuación del alumno como “mediador cultural”, relacionado directamente con la mediación e interacción lingüística, aspectos que nunca antes se les había dado tanta relevancia por no ponerse de manifiesto directamente y por tanto no establecer consideración alguna sobre ellos en la enseñanza de lenguas.

Indirectamente la oralidad es prioritaria para el desarrollo de las destrezas y habilidades interculturales, sin embargo no se especifica directamente en ningún apartado la destreza oral pero es evidente que es necesaria. Por ejemplo, al considerar que el alumno puede establecer relaciones en que tenga que actuar como mediador, situación que habitualmente se producirá en un contexto oral, la destreza oral es imprescindible. Además de que incide en la educación de la competencia comunicativa intercultural. Reproducimos, del propio documento, los campos de acción que se consideran (MCERL, 2002: 102):

#### *5.1.2.2. Las destrezas y las habilidades interculturales*

*Este apartado incluye:*

- *La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.*
- *La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.*
- *La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.*
- *La capacidad de superar relaciones estereotipadas.*

- *C) La competencia existencial (saber ser):*

En cuanto a la competencia existencial *saber ser* es explicada de la siguiente manera (MCERL, 2002: 103):

*La actividad comunicativa de los usuarios no solo se ve afectada por sus conocimientos su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.*

De nuevo la oralidad se hace imprescindible para la actividad comunicativa cuando ésta no sea escrita, por ello la competencia existencial, “saber ser” precisa del desarrollo de la competencia oral que haga posible la actividad comunicativa.

Tanto las características personales de cada individuo como *las actitudes, la motivación las creencias, los estilos cognitivos, los factores de personalidad, etc.*, influyen en el proceso comunicativo y en el propio proceso de aprendizaje:

*Los factores de actitud y de personalidad inciden enormemente no sólo en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender. El desarrollo de una «personalidad intercultural» que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante en sí misma. (MCERL, 2002: 104)*

Sin duda, esta es la meta educativa más ambiciosa, al tiempo que coherente, de desarrollo de la “personalidad intercultural” implícita en la enseñanza de lenguas extranjeras por tratar, precisamente, de desarrollar *las actitudes y la toma de conciencia* de la interculturalidad en el alumnado.

- *D) La capacidad de aprender a aprender (saber aprender):*

Podemos decir que hemos ido ampliando el campo del conocimiento, como si de círculos concéntricos se tratara en que uno incluye al otro, porque todos ellos influyen en el proceso de aprender una lengua: Saber, saber hacer, saber ser, saber aprender.

La definición propuesta en el MCERL (2002: 104) para definir la capacidad de *aprender a aprender* es la siguiente:

*En un sentido más general, saber aprender es la capacidad de observar y participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario.*

La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación posibilita el conocimiento y la comprensión que rigen la organización y la utilización de las lenguas y además se tiende a promover como un enriquecimiento de tipo personal.

Todas estas propuestas sobre “saber aprender” variarán en función de los motivos personales del porqué de querer aprender una lengua y de la edad de los alumnos, pues las reacciones no serán iguales cuando las motivaciones son de tipo profesional o de trabajo que cuando son de ocio. Lo mismo ocurre cuando se trata de personas de edad madura o de los más jóvenes.

Algo similar sucede con las destrezas de estudio, en función de la capacidad de cada individuo para poder utilizar las oportunidades que se le presenten para aprender, para usar materiales de aprendizaje de manera autónoma, reconocimiento de cualidades, etc.

Como componentes de la capacidad de aprender (saber aprender) se destacan la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destreza de descubrimiento y análisis fundamentales a la hora de proyectar el aprendizaje hacia el autoaprendizaje.

En el apartado dedicado al sistema fonético, muy importante para la oralidad, se realiza un análisis exhaustivo de la pronunciación, desde la perspectiva de las capacidades (MCERL, 2002: 105):

*5.1.4.2. La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes*

*Muchos alumnos, sobre todo los de edad madura, verán facilitada su capacidad de pronunciación de las nuevas lenguas por medio de:*

*La capacidad de distinguir y de producir sonidos corrientes y estructuras prosódicas.*

*La capacidad de percibir y de concatenar secuencias desconocidas de sonidos.*

*La capacidad, como oyente, de convertir (es decir, dividir en partes distintivas y significativas) una corriente continua de sonido en una cadena significativa y estructurada de elementos fonológicos.*

*La comprensión o dominio de los procesos de percepción y producción de sonido aplicables al aprendizaje de una nueva lengua.*

*Estas destrezas fonéticas generales se distinguen de la capacidad de pronunciar una lengua concreta.*

Entre las propuestas que se realizan a los usuarios del MCERL se plantea la cuestión de la *discriminación auditiva y articulatoria* que el alumno pueda necesitar.

En las Destrezas de Estudio lo que más relevante consideramos para la oralidad son los aspectos relacionados con las situaciones de enseñanza (MCERL, 2002: 105):

*La capacidad de hacer un uso eficaz de las oportunidades de aprendizaje creadas por las situaciones de enseñanza; por ejemplo:*

- *mantener la atención sobre la información presentada;*
- *comprender la intención de la tarea establecida;*
- *colaborar con eficacia en parejas y en grupos de trabajo;*
- *hacer un uso rápido, activo y frecuente de la lengua aprendida.*

Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis) muestran su oralidad en “*La capacidad que tiene el alumno (sobre todo, a la hora de usar recursos de referencia de la lengua meta) de encontrar, comprender y si es necesario transmitir nueva información.*”

El desarrollo de la oralidad se ve de nuevo tratado implícitamente al hablar de *transmitir nueva información*, que aunque pueda realizarse de manera escrita también puede hacerse de manera oral, que suele ser el canal comunicativo más habitual.

En este apartado también se incluye y explicita la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas usando las distintas competencias. Por lo que entendemos que la competencia oral es una de ellas en el caso de indicaciones como “*buscar información o gestionarla hasta conseguir el máximo de independencia en el uso de la lengua*”, de nuevo apreciamos el tratamiento implícito del desarrollo de la oralidad sin el que no sería posible ni la independencia ni el uso de la lengua.

### **2.2.3. Competencias comunicativas de los usuarios/alumnos de lenguas**

Una vez analizadas las Competencias Generales del usuario o alumno que propone el MCERL, por una parte y el análisis que hemos planteado de la oralidad, referida a estas competencias generales, el énfasis se pondrá, en el siguiente apartado, en las Competencias Comunicativas de los alumnos, referidas específicamente a la lengua. Trataremos de centrar nuestro estudio en las competencias comunicativas resaltando aquellas donde lo oral tiene cabida aunque analizaremos todos aquellos aspectos importantes para el aprendizaje de lenguas desde el enfoque del *uso* frente al *conocimiento*. Siendo el eje principal de nuestro análisis la relación que se establece entre las lenguas que se aprenden y la propia.

En referencia a la manera de aprender hay que resaltar que no sólo ampliamos una gama de conocimiento, sino un conjunto de ellos que favorecen el aprendizaje de la nueva lengua:

*Nuestra competencia comunicativa y nuestra capacidad para aprender nuevas lenguas crecen exponencialmente en función de las habilidades y destrezas lingüísticas, sociales y culturales añadidas a nuestro repertorio. De este modo, en la medida en que somos capaces de comunicar en una lengua, enriquecemos nuestra capacidad de comunicación a nivel global. (García Doval, Guillén, González Piñeiro, González Porto, Serna, y Vez, 2004: 82).*

El MCERL (2002: 106) considera que para ejercer la competencia comunicativa, los usuarios de una lengua ponen en juego una serie de destrezas que se pueden separar en:

- competencias lingüísticas;
- competencias sociolingüísticas;
- competencias pragmáticas.

La primera competencia a la que se hace referencia es la Competencia Lingüística. A continuación se enfatiza la dificultad y complejidad que entraña la descripción completa y exhaustiva de la lengua como un sistema formal para la expresión de significados. Ya que, como explica “*Los sistemas lingüísticos son enormemente complejos y la lengua de una sociedad amplia, diversificada y avanzada nunca llega a ser dominada por ninguno de sus usuarios*” (MCERL, 2002: 106)

Sin embargo, todos los Estados miembros propusieron una forma normalizada de la lengua, necesaria para su expansión. Este modelo de descripción de las lenguas «tradicional» (ya que se basaba en el modelo de las lenguas clásicas) fue rechazado hace más de cien años por la mayoría de los lingüistas profesionales, que afirmaron que las lenguas había que describirlas tal y como existen en el uso. Pero ninguno de los modelos alternativos que se propusieron tuvo éxito, así que se ha llegado a la conclusión de que no existe un modelo universal de descripción para todas las lenguas (MCERL 2002: 106):

*La mayoría de los estados nacionales ha intentado establecer una forma normalizada de la lengua, aunque nunca exhaustivamente pormenorizada. Para su presentación, el modelo de descripción lingüística utilizado para la enseñanza del corpus lingüístico en cuestión sigue siendo el mismo modelo que se empleó para las*

*lenguas clásicas ya muertas. Sin embargo, este modelo «tradicional» fue rechazado hace más de cien años por la mayoría de los lingüistas profesionales, que afirmaron que las lenguas había que describirlas tal y como existen en el uso y no como alguna autoridad cree que deberían ser descritas, y que el modelo tradicional, al haber sido desarrollado para un tipo concreto de lenguas, resultaba inadecuado para la descripción de sistemas lingüísticos que tienen una organización muy diferente.*

Desde estas premisas, el MCERL (2002: 107), sólo pretende ofrecer, “*como instrumentos de clasificación, algunos parámetros y categorías que pueden resultar útiles para la descripción del contenido lingüístico y como base para la reflexión*”.

Para la Competencia Lingüística General el MCERL propone la escala siguiente (MCERL, 2002: 107) en la que a continuación resaltamos el tratamiento que en ella se realiza de la oralidad también de manera general:

	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL
<b>C2</b>	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.
<b>C1</b>	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
<b>B2</b>	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir.
	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.
<b>B1</b>	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales tales como la música y las películas.
	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y suficiente vocabulario para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
<b>A2</b>	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras.
	Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia. Puede incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuentes.
<b>A1</b>	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.

Extraemos de esta escala de Competencia Lingüística General aquellos aspectos que precisan de la competencia comunicativa oral en cada nivel:

<b>C2</b>	- ...para formular pensamientos con precisión. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.
<b>C1</b>	- ... para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
<b>B2</b>	- Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. - Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos,
<b>B1</b>	- ...describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales tales como la música y las películas. - ...desenvolverse y suficiente vocabulario para expresarse con algunas dudas y circunloquios.
<b>A2</b>	- ... desenvolverse y suficiente vocabulario para expresarse con algunas dudas y circunloquios. - Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas. - Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras - Puede incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuentes.
<b>A1</b>	- Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto

La distribución de las competencias comunicativas se subdivide en otras competencias que aporta información completa.



Dentro de las *competencias lingüísticas* el MCERL (2002: 106-115) aporta al usuario información concreta y precisa de las seis competencias que la forman léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica, y aunque no es el propósito de esta investigación analizar en profundidad cada una de ellas, sí consideramos importante presentar qué se expone en el documento, para contextualizar el enfoque que se hace de las competencias comunicativas de la lengua y profundizar en las competencias que afectan específicamente a la oralidad.

- La *competencia léxica*: “*el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales*”. Los *elementos léxicos* se presentan en el MCERL en dos apartados: el de las *expresiones hechas* y la *polisemia* y los *elementos gramaticales* a los que pertenecen clases cerradas de palabras.
- La *competencia gramatical*, la segunda de las competencias lingüísticas, se presenta caracterizada como el “*conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos*” y también como “*capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas)*.” (MCERL, 2002: 110).
- En tercer lugar se cita la *competencia semántica* que viene definida como “*el conjunto de capacidades que permiten al alumno tener la conciencia y el control de la organización del significado*”. Formado por la *semántica léxica*, la *semántica gramatical* y la *semántica pragmática*.
- La *competencia fonológica*, la cuarta competencia que presenta alude directamente a uno de los aspectos fundamentales de la expresión oral en cuanto a la perfección y producción, aunque nada tenga que ver con la interacción o la comunicación en su sentido comunicativo (MCERL, 2002: 113-114):

*La competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:*

- *Las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos).*

- *Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).*
- *La composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.).*
- *Fonética de las oraciones (prosodia):*
  - *Acento y ritmo de las oraciones*
  - *Entonación*
- *Reducción fonética:*
  - *Reducción vocal*
  - *Formas fuertes y débiles*
  - *Asimilación*
  - *Elisión*
- La *competencia sociolingüística* se compone de los Marcadores Lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento.

Pero sin duda las competencias que mayor relevancia tienen para la oralidad son las *competencias pragmáticas* que aparecen clasificadas de la siguiente manera (MCERL, 2002: 120):

*Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:*

- a) *se organizan, se estructuran y se ordenan (“competencia discursiva”);*
- b) *se utilizan para realizar funciones comunicativas (“competencia funcional”);*
- c) *se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (“competencia organizativa”).*

La competencia discursiva está relacionada con la oralidad en tanto que forma parte de la competencia comunicativa de forma general, esto significa que definiéndola como “*la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua*”, que implica la ordenación y el control del mismo teniendo en cuenta aspectos como los temas, las perspectivas, la secuencia, el discurso etc. pero sobretodo, la capacidad de estructurar y controlar el discurso teniendo presente la organización temática, la coherencia y la cohesión, la ordenación lógica el estilo y el registro la eficacia retórica y sobre todo el *principio de cooperación* (Grice, 1975): “*realice su intervención tal y como se le pide, en la etapa en la que ocurra,*

*mediante la finalidad o dirección aceptadas del intercambio hablado en el que usted participa”* (MCERL, 2002: 120).

El principio de cooperación es una de las más importantes contribuciones a la formación del concepto de competencia comunicativa. En este principio, además de resaltarse las *máximas de calidad, cantidad, relación y modo*, se expone que el simple conocimiento de las normas sintácticas y semánticas, de manera aislada, no contribuyen a las realizaciones orales, ya que para ello es necesario utilizar, conjuntamente, otro tipo de estrategias (Grice, 1975).

Entre aspectos de la competencia del discurso que contribuyen a la competencia pragmática se destaca la flexibilidad ante las circunstancias, turno de palabra (también presentado en la sección de estrategias de interacción), el desarrollo de descripciones y narraciones y la coherencia y cohesión.

La última de las competencias que se expone dentro de las *competencias pragmáticas* es la *competencia funcional*.

Considerada la competencia más relevante en cuanto a las aportaciones que el (MCERL, 2002: 122) realiza del discurso hablado para fines concretos, en donde se realiza la siguiente observación sobre la conversación

*La competencia en la conversación no es sólo cuestión de saber qué formas lingüísticas expresan determinadas funciones (microfunciones) concretas. Los participantes mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su finalidad, a través de una sucesión de etapas que se desarrollan desde los intercambios iniciales hasta la conclusión.*

Aunque son muchos los ámbitos que afectan a la comunicación oral, la conversación se erige en uno de los pilares básicos para el desarrollo de los intercambios de información fundamentando las interacciones orales y sociales de las macrofunciones, se continúa argumentando que “*son categorías para el uso funcional de enunciados aislados (generalmente breves), normalmente como turnos de palabra de una interacción*”. Se clasifican detalladamente en seis apartados:

1. Ofrecer y buscar información factual
2. Expresar y descubrir actitudes
3. Persuasión

## 4. Vida social

## 5. Estructuración del discurso

## 6. Corrección de la comunicación

La consideración que se hace sobre la interacción, a la que se le concede un apartado en el documento de carácter específico, categoriza una habilidad expresiva que posteriormente será considerada en las escalas de evaluación de manera explícita, cuando habitualmente aparecía englobada como parte de la expresión y comprensión.

*La competencia funcional también comprende el conocimiento de los esquemas (modelos de interacción social) que subyacen tras la comunicación como, por ejemplo, los modelos de intercambio verbal, y la capacidad de utilizarlos. (MCERL, 2002: 123)*

Los factores que se consideran determinantes funcionalmente son la *fluidez* y la *precisión* que se definen de la siguiente manera:

— *La fluidez, que es la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida.*

— *La precisión, que es la capacidad de formular pensamientos y proposiciones para aclarar lo que se quiere decir.*

Para ello se presentan las escalas ilustrativas siguientes:

	<b>FLUIDEZ ORAL</b>
<b>C2</b>	Se expresa mediante un discurso amplio y seguido con una fluidez natural, sin esforzarse ni dudar. Se detiene sólo para considerar las palabras más adecuadas con las que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación adecuada.
<b>C1</b>	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.
<b>B2</b>	Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables incluso en períodos más largos y complejos.
	Produce discursos con un ritmo bastante regular; aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones, provoca pocas pausas largas. Participa en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en ninguno de los interlocutores.
<b>B1</b>	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda.
	Es capaz de mantener su discurso, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico y corregirse, sobre todo en períodos largos de producción libre.
<b>A2</b>	Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
	Construye frases sobre temas cotidianos con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo.
<b>A1</b>	Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.

Esta escala propone los aspectos de fluidez oral que el usuario necesita para realizar con éxito las tareas comunicativas en función de los distintos niveles de referencia, otro de los aspectos más destacables de las aportaciones del MCERL con el fin de llegar a un consenso fundamentado en cuanto a las gradaciones de logro.

#### **2.2.4. Los niveles comunes de referencia**

Los niveles comunes de referencia aparecen recogidos en el capítulo tres del MCERL, el propósito de los esquemas descriptivos, ofrecidos en el MCERL (2002: 23-46), pretenden ser la guía para los aprendices o usuarios de lenguas. Cuando se refiere a los criterios para la elaboración de los descriptores de los niveles comunes de referencia se dice textualmente:

*Una de las finalidades del Marco de referencia es ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados. Con este propósito se han desarrollado el esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia. Entre los dos, se proporciona un cuadro conceptual que los usuarios pueden utilizar para describir su sistema. (MCERL, 2002: 23).*

Para lograr una escala de niveles de referencia se plantean cuatro criterios fundamentales: dos relacionados con la medición y dos relacionados con cuestiones de descripción, en los que se centra la idea de generalización de la escala, señalando la importancia de que esté libre de contexto y que la descripción esté basada en teorías de la competencia comunicativa, un aspecto que se justifica de la siguiente manera:

*La descripción también tiene que estar basada en teorías sobre la competencia comunicativa, lo cual resulta difícil de lograr porque la teoría y la investigación disponibles no proporcionan una base adecuada para dicha descripción. No obstante, la clasificación por categorías y la descripción tienen que tener unos fundamentos teóricos. Asimismo, a la vez que se relaciona con la teoría, la descripción también debe ser fácil de usar, accesible para los profesionales y debería fomentar en ellos la reflexión sobre lo que significa la competencia en su contexto. (MCERL, 2001: 110)*

Con respecto a las cuestiones de medición se insiste en dos aspectos fundamentales: en el modo en que se deben determinar las relaciones de la escala, que han de ser determinadas objetivamente; y, por otro lado, que el número de niveles sea el adecuado para indicar la evolución en el aprendizaje de la lengua, al tiempo que sea razonable y coherente.

Las premisas de las que se parte para elaborar los niveles son, al mismo tiempo que coherentes con la filosofía del documento, realistas en cuanto a las dificultades que plantea:

*Tales criterios son difíciles de cumplir, pero resultan útiles como orientación. En realidad, se pueden cumplir mediante una combinación de métodos intuitivos, cualitativos y cuantitativos, lo que se contraponen con las formas puramente intuitivas en que normalmente se desarrollan las escalas del dominio de la lengua.*  
(MCERL, 2002: 24)

Como resultado de estas reflexiones iniciales y con un planteamiento de base claro se establecen unos niveles de logro que siendo comunes, son también flexibles ya que permiten medir el progreso del aprendizaje mediante un esquema descriptivo. Se ofrece un sistema amplio para poder abarcar todos los ámbitos y englobar todas las necesidades comunicativas. De este modo se puede dar respuesta a las instituciones que tratan de encontrar calificaciones que sean transparentes y reflejen en todos los países los mismos aspectos, es decir, conseguir unas líneas y pautas de actuación que ayuden a los países miembros a tomar medidas necesarias para establecer escalas, que siendo comunes para todos representen el dominio de lengua del usuario independiente de la lengua o lenguas necesarias en cada circunstancia.

La homologación de certificaciones a nivel europeo presenta tantas dificultades como soluciones se tratan de aportar en los niveles de referencia, pero aún queda mucho trabajo por hacer:

*Pero queda, sin duda un largo camino por andar para ver el día que en que el mutuo reconocimiento de calificaciones otorgadas por las instituciones europeas certificadoras de competencias idiomáticas (educativas, informales, propias del mundo laboral, etc.) nos permita asegurar una homologación que no deje lugar a dudas: aquella en que estamos seguros que, por ejemplo, tras el nivel A2 que obtiene en interacción oral una chica de Osnabruck se esconda la misma realidad que el A2 otorgado a otra chica de Turín en una situación de instituciones de acreditación similar.* (Vez, 2005a: 74)

Los niveles de referencia dan respuesta a esta necesidad europea, ya que sirven para describir y establecer el nivel del usuario siguiendo unas orientaciones comunes.

Para ello se presentan dos dimensiones descriptivas, por un lado una “dimensión horizontal” y por otro una “dimensión vertical”, se profundiza y reflexiona sobre lo clarificador que resulta añadir una dimensión más de información que proporciona no una visión de diagrama sino de “cubo nocional”, pero también se reconoce la dificultad

de realizar tal tarea. Por ello la propuesta que se presenta es añadir a la dimensión vertical, que establece ascendentes de niveles comunes, una dimensión horizontal compuesta de parámetros de actividad y competencia comunicativas.

Se justifica el hecho de añadir una dimensión vertical porque permite describir el espacio del aprendizaje de una manera sencilla, lo que se considera útil por los siguientes motivos:

- Concreta qué es apropiado en cada nivel para conseguir que se desarrollen indicaciones transparentes y realistas.
- Promueve la enseñanza continuada en la que programas y materiales estén relacionados.
- Contribuye a la evaluación con relación al aprovechamiento en el dominio de la lengua a través de especificaciones concretas.
- Considera el aprendizaje de manera general, fuera y dentro del aula. Ya que se puede superar el nivel esperado para programas de estudio concretos y de este modo poder evaluar aquellos aprendizajes que no son exclusivos del aula.
- Compara objetivos, niveles, materiales, pruebas y grados de aprovechamiento en distintas situaciones y sistemas.
- Define objetivos parciales, reconocer perfiles desiguales y competencias parciales.
- Analiza la correspondencia entre trabajo y desarrollo del alumno, para poder trazar itinerarios adecuados en función de los procesos de aprendizaje personal.
- Facilita información objetiva a las distintas instituciones que la precisen ante la creciente movilidad social.

Todos estos motivos tratan de justificar, de manera práctica, porqué un marco de niveles es deseable en la enseñanza de idiomas. No obstante, se reconoce la dificultad de establecer niveles comunes ya que estas aplicaciones son siempre “*hasta cierto punto arbitrarias*” (MCERL, 2002: 17) pero por motivos prácticos son también necesarias.



Se puntualiza, que la limitación de los niveles viene dada, al mismo tiempo, por el hecho de reflejar la dimensión vertical y, por tanto, sólo expone de manera limitada los procesos que el usuario realiza, tanto horizontal como verticalmente. Al ir adquiriendo el dominio de la lengua los usuarios van ampliando su capacidad de actuación de una manera general y no lineal, como posteriormente será evaluado. Puede haber momentos en el proceso de aprendizaje que un usuario supere varios niveles en un tiempo menor del propuesto inicialmente y otros momentos en que se necesite volver a revisar conocimientos de niveles previos o que por alguna razón precise trabajar más una destreza que otra. Sin pasar por alto el hecho de la necesidad de *uso* para mantener el conocimiento de una lengua como competencia comunicativa. A este respecto, Vez (2005a) reflexiona sobre la necesidad de los usuarios de recuperar el conocimiento, cuando por falta de uso, la lengua parece ser olvidada, incluso cuando haya sido certificada previamente a nivel institucional:

*Si la acreditación del conocimiento -digamos, por ejemplo- de los saberes (del conocimiento) acerca del sistema de una lengua demostrado ser banal a medida que el tiempo pasa y así lo evidencia la permanente recuperación y vuelta atrás que se observa en los centros de idiomas (oficiales, privados, etc.) a los que acuden los adultos a recuperar el conocimiento escolar (o universitario) olvidado sobre el dominio gramatical, léxico, fonético, etc. de una lengua estudiada (y académicamente certificada) tiempo atrás, mucho más inapropiado e injustificado resulta el intento por acreditar y homologar la competencia de uso de un idioma tiempo después de haberla demostrado, sin que desde el momento de la comprobación pública, se haya vuelto (o tal vez de modo muy esporádico) a hacer uso de esa lengua es que, como bien sabemos, la competencia de uso -sobre todo en los usos orales- caduca en el tiempo cuando el uso no se produce hasta llegar a fosilizarse. (Vez, 2005a: 75)*

Destacamos de esta reflexión no solamente aquello que hace referencia a la necesidad de la certificación transparente y coherente, sino también su reseña sobre la importancia del uso, en particular de los usos orales, de las lenguas para que continúen operativas y se puedan seguir utilizando.

La flexibilidad y el carácter no dogmático que subyace al documento del MCERL se perciben en este tipo de consideración que, aun estableciendo niveles que pudiesen parecer cerrados, tienen una proyección amplia a la hora de ser aplicados.

Son fundamentales, las indicaciones sobre posibles interpretaciones de las escalas ya que se advierte sobre la necesidad de tener especial precaución a la hora de interpretar los niveles y la escala de dominio de la lengua como si fuera una escala

lineal y se hace una especificación en cuanto al tiempo necesario para alcanzar cada nivel, detallándose que la progresión en el tiempo y el esfuerzo requerido en los distintos niveles varía a medida que se alcanzan niveles superiores.

Este es el enfoque presentado por el MCERL como consideraciones previas para los niveles de referencia.

En cuanto a los criterios que se presentan como imprescindibles para elaborar la escala de niveles se distribuyen en dos apartados:

- *Cuestiones de descripción*, en donde se incluiría estar *libre de contexto* y que los descriptores sean *adecuados al contexto* y además que estén *basados en teorías* sobre la competencia comunicativa siendo *fáciles de usar* para fomentar la reflexión.
- *Cuestiones de medición*, se considera que las actividades y las competencias concretas tienen que ser *determinadas objetivamente* y que *el número de niveles* tiene que ser suficiente para mostrar la evolución el progreso y los logros conseguidos, de manera que se puedan distinguir de manera razonable y coherente.

Se reconoce la dificultad de cumplir todos estos criterios pero se aportan por considerarlos útiles como orientación:

*En realidad se pueden cumplir mediante una combinación de métodos intuitivos, cualitativos y cuantitativos, lo que se contrapone con las formas puramente intuitivas en que normalmente se desarrollan las escalas del dominio de la lengua. (...)La metodología utilizada en el desarrollo de los niveles de referencia y de sus descriptores ilustrativos ha sido, por lo tanto, bastante rigurosa; se empleó una combinación sistemática de métodos intuitivos, cualitativos y cuantitativos. (MCERL, 2002: 24)*

Los niveles comunes de referencia se han concretado en tres niveles amplios que, a su vez, se subdividen, resaltándose la importancia de su contenido coherente:

*Nivel A, Usuario básico:*

- *A1 Acceso (Breakthrough)*, es el nivel más bajo del uso generativo de la lengua.
- *A2 Plataforma (Waystage)*, es el nivel en que se exponen las funciones sociales y desarrollo de la vida cotidiana.

- A2+ Un grado elevado del nivel Plataforma, se resalta la participación más activa en conversaciones.

*Nivel B, Usuario independiente:*

- B1 *Umbral (Threshold)*, dos características principales definen este nivel: ser capaz de interactuar y de hacerse entender en diferentes situaciones y ser capaz de enfrentarse a la vida cotidiana resolviendo los problemas cotidianos.
- Nivel B1+ que corresponde con un nivel elevado del nivel Umbral, ya que se amplía la cantidad de información que se es capaz de gestionar.
- B2 *Avanzado (Vantage)* Nivel que supone avances como la capacidad de argumentar, ser capaz de desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social, consciencia de la lengua.
- Nivel Avanzado B2+, habilidades discursivas como la conversación, coherencia y cohesión y elementos de socialización.

*Nivel C Usuario competente:*

- C1 Dominio operativo eficaz (*Effective Operational Proficiency*), repertorio lingüístico amplio.
- C2 *Maestría (Mastery)*, se caracteriza por la precisión, propiedad y facilidad de usar el idioma.

Se plantean estos niveles con el fin de que sirvan de guía a usuarios, profesores e instituciones, proponiéndose unos cuadros en los que los usuarios puedan identificar sus destrezas principales y ser capaces de poder autoevaluarse.

El hecho de disponer de puntos fijos de referencia ofrece la coherencia y transparencia que caracteriza a todo el documento.

El aspecto de “*la flexibilidad de un enfoque ramificado*” presenta dos cuadros ilustrativos, que son ofrecidos como modelo de descriptores válidos para la enseñanza primaria, y referidos a la vida.

En ambos casos se presentan cuadros en los que se incluyen los niveles de referencia, anteriormente expuestos, como *Autoevaluación del alumno*. Se valoran los

cinco aspectos constitutivos de la oralidad y en los que se basará nuestra tesis a nivel práctico: *Alcance, corrección, fluidez, interacción y coherencia*.

Hemos seleccionado los descriptores para el nivel B1 por ser los que posteriormente se utilizarán en la fase práctica de la investigación y que en este capítulo nos sirven como ilustrativos de la idea que pretende transmitir el documento sobre cada uno de los aspectos de la lengua hablada.

	<b>B1</b>
<b>ALCANCE</b>	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.
<b>CORRECCIÓN</b>	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.
<b>FLUIDEZ</b>	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre.
<b>INTERACCIÓN</b>	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.
<b>COHERENCIA</b>	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.

La *coherencia* del contenido de los niveles comunes de referencia tiene diferentes interpretaciones y gradaciones, aun conservando unas bases comunes, que son las que ofrecen la *transparencia* y la *coherencia* a las calificaciones y posibles certificaciones finales. Disponer de descriptores ilustrativos, al mismo tiempo que criterios y procedimientos que sirvan para futuras actuaciones o toma de decisiones para autoridades educativas o simplemente para el propio usuario, reunidos en un mismo compendio documental como es el MCERL hace de los niveles de referencia un aspecto clave para el futuro de la enseñanza de idiomas.

*Los niveles comunes de referencia se pueden presentar y utilizar en varios formatos distintos y en grados variados de profundidad. Pero la existencia de puntos comunes fijos de referencia ofrece transparencia y coherencia, una herramienta para la planificación futura y una base para el desarrollo posterior. La intención al proporcionar una serie concreta de descriptores ilustrativos, junto a criterios y procedimientos para el desarrollo posterior de los descriptores, es ayudar a quienes toman decisiones a que lleven a cabo las aplicaciones apropiadas para sus situaciones y necesidades. (MCERL, 2002: 39)*

Por último, nos centraremos en *Cómo utilizar las escalas de descriptores del grado de dominio de la lengua* (MCERL, 2002: 40-43) un aspecto que influye en la enseñanza aprendizaje de la lengua por ser varios los ámbitos de actuación que se nos presentan cuando intentamos otorgar una calificación o una titulación fiable y transparente. La explicación que se realiza para este aspecto es la siguiente: (MCERL, 2002: 40)

*No obstante, un asunto muy importante a la hora de analizar las escalas de dominio de la lengua es la determinación precisa del propósito que persigue la escala y la adecuación de la formulación de los descriptores de la escala a ese propósito.*

*Se ha realizado una distinción funcional entre tres tipos de escalas de dominio de la lengua: (a) la escala centrada en el usuario, (b) la centrada en el examinador y (c) la centrada en el responsable de elaborar las pruebas (Alderson, 1991). Pueden surgir problemas cuando una escala diseñada para una función se utiliza para otra, a menos que la formulación demuestre ser adecuada.*

Destacamos de esta definición el hecho de plantear con toda claridad la distinción funcional de las escalas de dominio de una manera tan adecuada a los implicados en el proceso:

- (a) la escala centrada en el usuario,
- (b) la centrada en el examinador,
- (c) la centrada en el responsable de elaborar las pruebas.

## 2.3. Aportaciones del PEL

Los procesos que se han vivido en Europa en diferentes niveles educativos para promover las relaciones de interculturalidad y plurilingüismo han impulsado el Portfolio Europeo de las Lenguas como herramienta formativa, de evaluación y de fomento de la autonomía del aprendizaje.

Las aportaciones que el PEL realiza a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, en concreto a la lengua inglesa, como lengua extranjera, en los currículos de las etapas de la educación obligatoria, serán el entramado del análisis que realizaremos en los apartados que a continuación se presentan. Centrando nuestro estudio en sus dos aspectos fundamentales: en primer lugar, en su desarrollo en las aulas de idiomas, es decir, su aspecto formativo o didáctico, continuaremos con su posible utilización como herramienta evaluativa, y finalizaremos con el análisis de la implantación de la versión electrónica de los portfolios, los e-PEL.

### 2.3.1. Desarrollo curricular del PEL en las aulas de idiomas

El Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) español en su página informativa de Programas Europeos e Internacionales (<http://www.mec.es/programas.europeos>) define los Portfolios como:

*Un documento personal promovido por el Consejo de Europa, en el que los que aprenden o han aprendido una lengua-ya sea en la escuela o fuera de ella-puedan registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas.*

Sigue a esta definición la explicación de las partes en las que el Portfolio está organizado y en qué consiste cada una de ellas, presentamos la información oficial, al respecto, sobre la que iremos profundizando a lo largo del capítulo:

- *Pasaporte de Lenguas*

Lo actualiza regularmente el titular. Refleja lo que éste sabe hacer en distintas lenguas. Mediante el Cuadro de Autoevaluación, que describe las competencias por destrezas (hablar, leer, escuchar, escribir), el titular puede reflexionar y autoevaluarse.

También contiene información sobre diplomas obtenidos, cursos a los que ha asistido así como contactos relacionados con otras lenguas y culturas.

- *Biografía lingüística*

En ella se describen las experiencias del titular en cada una de las lenguas y está diseñada para servir de guía al aprendiz a la hora de planificar y evaluar su progreso.

- *Dossier*

Contiene ejemplos de trabajos personales para ilustrar las capacidades y conocimientos lingüísticos (Certificados, diplomas, trabajos escritos, proyectos, grabaciones en audio, vídeo, presentaciones, etc.).

El desarrollo de la ciudadanía democrática en Europa, uno de los objetivos fundamentales del Consejo de Europa se desarrolla mediante el Portfolio a través de los siguientes objetivos:

- La profundización en el entendimiento y la tolerancia entre los ciudadanos de Europa.
- La protección y promoción de la diversidad lingüística y cultural.
- La promoción del plurilingüismo por medio del aprendizaje de lenguas y culturas a lo largo de toda la vida.
- La descripción clara y transparente de las competencias lingüísticas y las titulaciones para facilitar la movilidad en Europa.

La “*Guía didáctica del Portfolio Europeo de las Lenguas para la Enseñanza Secundaria*” (M.E.C., 2004: 7) refleja de esta manera la conexión existente entre el MCERL y el propio PEL: “*Podríamos decir que el PEL es la aplicación práctica de los principios conceptuales del Marco*”.

En concreto, para el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de idiomas, el MCERL ha propuesto el uso de esta herramienta con el fin de materializar y llevar a la práctica las actuaciones en él descritas. En el capítulo ocho, dedicado a “la diversificación lingüística y el currículo”, en el que se realizan una serie de

consideraciones sobre el papel de evaluación en el currículo escolar, se hace mención expresa del Portfolio de la siguiente manera (MCERL, 2002: 173-174):

*Se entiende, por tanto, que el reconocimiento y la evaluación de los conocimientos y de las destrezas debería ser tal que tuviera en cuenta las circunstancias y las experiencias a través de las cuales se desarrollan tales competencias y destrezas. El desarrollo del Portfolio europeo de las lenguas (European Language Portfolio), que permite al individuo registrar y presentar distintos aspectos de su biografía lingüística, representa un paso en esta dirección. Está diseñado para incluir no sólo cualquier reconocimiento oficial conseguido durante el aprendizaje de un idioma concreto, sino también un registro de experiencias más informales relativas a contactos con otras lenguas y culturas.*

Una especificación de la importancia de los portfolios en su versión formativa y evaluadora que estudiaremos a continuación.

Toda esta dinámica se ve afectada por los acuerdos tomados a partir de la Declaración de Bolonia (1999) para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los cambios metodológicos que conlleva, la implementación de nuevos tipos de pruebas y tareas, -los Portfolio entre otros-, para evaluar la adquisición de competencias en el sistema universitario.

El objetivo general de la promoción del uso de Portfolios lingüísticos en entornos de enseñanza y aprendizaje, además de la función de evaluación del que se puede dotar, es el de conseguir dirigir la responsabilidad del proceso de aprendizaje al usuario. Se trata de hacer que los ciudadanos europeos puedan tener mayor movilidad en Europa y sean más autónomos, conscientes de sus necesidades de aprendizaje y de las posibles soluciones a estas necesidades.

En la promoción de su uso se destaca la necesidad de reconocer el aprendizaje formal y el no formal (Comunicado de Londres, 2007) y de considerarlo, cuando sea posible, para el acceso y como elemento en los programas de educación superior (Comunicado de Bergen, 2005).

Del mismo modo, el MCERL (2002) que propone el Portfolio como herramienta para incluir no sólo cualquier reconocimiento oficial conseguido durante el aprendizaje de un idioma concreto, sino también un registro de experiencias más informales relativas a contactos con otras lenguas y culturas.



Es de gran importancia que ambos propongan valorar y reconocer, en lo posible, el aprendizaje no formal, ya que esto supone un gran paso hacia la autonomía y el aprendizaje a lo largo de la vida, y en este sentido los portfolios de lenguas son la herramienta idónea.

El PEL, como herramienta que propone el MCERL para registrar y presentar experiencias formales e informales de aprendizaje de idiomas, pretende ser la vía para informar sobre el perfil lingüístico, para potenciar la reflexión sobre los idiomas que conoce cada ciudadano y, así, aumentar su responsabilidad en el proceso de aprendizaje, crearle la inquietud por ir más allá en su proceso de aprendizaje y de este modo fomentar el plurilingüismo en Europa.

El PEL se divide, tal como ya hemos indicado, en tres partes: *Pasaporte*, *Biografía* y *Dossier*.

El *Pasaporte* consiste principalmente en las acreditaciones lingüísticas, certificados y diplomas del alumno. En la *Biografía* se detallan los conocimientos lingüísticos, las reflexiones sobre el propio aprendizaje y los planes de aprendizaje. El *Dossier* recolecta los trabajos, documentos y recuerdos del alumno.

El PEL promueve, a través de su planteamiento integrado de lenguas, el plurilingüismo y el pluriculturalismo, dando especial relevancia a la competencia lingüística por medio de recursos fundamentalmente interculturales en cada una de las lenguas en que se esté desarrollando, y por tanto, potenciando la conciencia intercultural.

Las dos funciones principales que se le atribuyen al PEL son la *función pedagógica*: en parte explicada en estas breves consideraciones, y la *función informativa*, ya que se intenta que a través de su utilización el usuario pueda informar de sus progresos y logros en distintos idiomas no sólo de manera personal, con su función autoevaluatora sino a las autoridades educativas y examinadores. De este modo se podrá establecer una libre circulación de los ciudadanos europeos teniendo conocimientos precisos de sus conocimientos lingüísticos.

El propio documento oficial del PEL en España, validado por el Ministerio de Educación y el Consejo de Europa, en Educación Secundaria define de esta manera a los usuarios/alumnos qué es el Portfolio de lenguas:

*El Portfolio europeo de las lenguas es un proyecto del Consejo de Europa que tiene como objetivo de promover la identidad cultural europea y desarrollar el entendimiento mutuo entre los pueblos de diferentes lenguas y culturas. (PEL: II)*

Además se explicita la función que para el usuario se persigue:

*También tiene el propósito de fomentar el aprendizaje autónomo de idiomas y las experiencias interculturales.*

En los distintos trabajos que se han realizado para proceder a una correcta implementación del PEL en nuestro país se especifican algunas de las cuestiones claves a tener en cuenta para que los resultados de su puesta en práctica sean adecuados y se cumplan los objetivos para los que ha sido diseñado.

En relación a este tipo de información, en el informe de la *Experiencia piloto de aplicación del portfolio europeo de las lenguas en diferentes centros educativos de España* (MECD, 2004) se expone, entre otros datos, una serie de condiciones y de premisas de considerable importancia. De este informe se desprende (MECD, 2004: 126) que para el desarrollo curricular de los portfolios es necesario comenzar por centrarnos en un análisis de fundamentación teórica de los mismos. (MECD, 2004: 126)

En el apartado sobre las condiciones del éxito para la implantación del PEL, que se recogen en el informe al que hacemos referencia (MECD, 2004: 9) se plantean una serie de requisitos que de no cumplirse harán muy difícil la incorporación satisfactoria de este diseño de trabajo. En el informe se cita como imprescindible tener en cuenta las siguientes condiciones:

- Condiciones específicas de centro.
- Condiciones específicas de aula.
- Condiciones que afectan al currículo de las lenguas.
- Condiciones que afectan al propio profesor.

No se trata de priorizar ninguna de estas condiciones, ya que es necesario que todas ellas formen un conjunto globalizado que facilite la interiorización por parte del

alumnado de una nueva manera de vivir su propio aprendizaje y, por parte del profesorado, se modifique la forma de trabajar.

Para ello los centros escolares deberían incorporar esta metodología en todas las lenguas presentes en su comunidad educativa, evitándose situaciones de individualismo y aislamiento pedagógico y didáctico al que se tiende con frecuencia en la enseñanza.

Por nuestra experiencia profesional sabemos que en enseñanza de lenguas, en lo referente a materiales curriculares y de aula, se tiende a repetir modelos, estructuras o dinámicas de trabajo similares para las lenguas presentes en los currículos escolares, incluso los libros de textos de distintas lenguas siguen estructuras tan parecidas que, nos atrevemos a decir, son un calco uno de otro. Un nuevo enfoque implica que se realice una unificación de objetivos, de metodología, de la manera de trabajar en todas las lenguas curriculares, que de este modo cumple las especificaciones y motivaciones base del MCERL y los PEL.

Una de las muchas dificultades que se ha presentado en el currículo es que para la consecución de los objetivos lingüísticos de las distintas lenguas se repiten estrategias que en nada colaboran a que los alumnos desarrollen el plurilingüismo que se pretende, se relacionen con naturalidad con otros idiomas y que los logros se manifiesten en progresión hacia la interculturalidad.

*El objetivo de aprendizaje de una lengua es el desarrollo de una competencia comunicativa suficiente; es un camino que cada cual desarrolla a su manera, pero que cada alumno debe recorrer. El profesor es un facilitador, un acompañante que nos muestra la dirección y nos ayuda a encontrar senderos alejados del pedregal.*  
(García Doval, Guillén, González Piñeiro, González Porto, Serna, y Vez, 2004: 85)

En este sentido, para un correcto desarrollo curricular, son varios los factores que, como centro educativo, se deberían tener en cuenta para valorar la correcta incorporación de portfolios de lenguas, por ejemplo, el número de lenguas presentes en la comunidad educativa, la lengua mayoritaria, cuál es la lengua de comunicación en el centro y en las familias, entre algunas de las cuestiones consideradas como prioritarias.

Será por tanto la didáctica empleada la que modifique la incorporación de nuevos hábitos de enseñanza-aprendizaje.

Para conseguir el desarrollo curricular del PEL en las aulas de lenguas es fundamental que cada centro escolar lo incluya en su Proyecto Educativo en el que, no

sólo se refleje su realidad lingüística y cultural, sino que en función de este estudio se planteen unas líneas de actuación que permitan, a través del Proyecto Curricular y las Programaciones de Aula hacer realidad la aplicación de los porfolios de lenguas.

Un planteamiento multilingüe en un centro escolar facilita la enseñanza interrelacionada de las lenguas evitando compartimentos estancos, como “asignaturas teóricas”. Este tipo de propuesta multilingüe implica cambios metodológicos, revisión de los planteamientos didácticos, acuerdos y, además, precisa de la coordinación entre el profesorado.

El informe de Experimentación (MECD, 2004) reúne en los cinco puntos siguientes los aspectos a tener en cuenta en las clases de lenguas, a la hora de plantearse el desarrollo curricular del PEL en las aulas, destacamos la importancia de todos ellos de manera globalizada para el enfoque comunicativo:

- a) Las lenguas deben aprenderse mediante su uso.
- b) Desarrollar todas las destrezas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita, expresión oral e interacción oral y realizar evaluaciones de todas ellas.
- c) Focalización en la forma: La gramática debe servir como herramienta para que se mejore la competencia comunicativa del alumnado.
- d) La evaluación en el PEL: autonomía y responsabilidad del propio aprendizaje.
- e) Didáctica integrada de lenguas: coordinación de los distintos profesores de lenguas.

De lo dicho hasta ahora se intuye que la pieza fundamental es el *enfoque orientado al uso* de todas las lenguas del currículo otorgándoles la misma relevancia.

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) en el que se integran los currículos, es, a la vez que el más conflictivo, a la hora de tomar acuerdos en los centros escolares, el documento más valioso para trabajar en la misma dirección.

Aunque se puede decir que hay similitudes entre el DCB de ESO en lenguas extranjeras y el MCERL, la característica que más los separa es que en el DCB no se contempla una metodología común en cuanto a la enseñanza de lenguas. En el Anexo 6

en el Informe técnico de la Memoria de Experimentación del PEL (Portfolio Europeo de las lenguas) español de Secundaria (MECD, 2004) se realiza un estudio comparativo de ambos documentos que pone de manifiesto la idea común que subyace a ambos y, al mismo tiempo pone de manifiesto la falta de coordinación existente entre las distintas lenguas presentes en los currículos y los niveles para evaluarlas si se consideran los niveles de referencia.

Ya que a través del currículo se establecerá *qué, cómo, cuándo enseñar, y el qué, cómo y cuándo evaluar* es en el documento de centro en el que se deben incluir todas las decisiones que para las lenguas se decida tomar.

Además de los aspectos en cuanto al enfoque comunicativo y las competencias lingüísticas, para que los porfolios cumplan el cometido para el que han sido creados es necesario que su desarrollo a través del currículo incluya una serie de indicaciones, en cuanto al lenguaje mismo, que se han de cumplir (MECD, 2004: 14):

- Consideración del lenguaje como pieza fundamental en la formación del alumno.
- Considerar la competencia comunicativa en todas las áreas del currículo, no solamente las lingüísticas.
- El lenguaje posibilita y organiza los contenidos de las actividades escolares, por ello ha de tenerse en cuenta esta característica para sacarle el máximo partido en cualquier tipo de iniciativa y ha de incluirse en el currículo.
- La importancia del uso frente al conocimiento ha de mostrarse de manera explícita en un documento tan amplio, así como reforzar la idea de que el aprendizaje de lenguas favorece la competencia plurilingüe y la interculturalidad.
- Contemplar las realidades lingüísticas del centro para favorecer el plurilingüismo y la interculturalidad, al tiempo que se desarrollan las habilidades lingüísticas en el seno de la práctica discursiva adecuada.

A la luz de estas indicaciones podremos decir que una correcta inclusión de los PEL en los currículos favorecerá los aprendizajes lingüísticos, la relación entre las lenguas, la gestión del aprendizaje y la evaluación entendida como autoevaluación.

Dado que el individuo tiene unas características propias, y unas habilidades y destrezas en su propia lengua, en el momento que se producen otras incorporaciones a su realidad, en función de la manera en que se realicen, se conseguirá que estos aprendizajes pasen a ser parte del usuario, formando una personalidad plurilingüe y multicultural.

Añadido a ello, la incorporación del PEL en el currículo escolar es una oportunidad para los docentes de favorecer la autoevaluación, propiciar la reflexión sobre el aprendizaje, integrar a todos los miembros de la comunidad, sea cual sea su idioma y darles protagonismo a través de sus lenguas, que posiblemente de otra manera no se pudiera realizar. En este sentido tiene gran importancia la figura del profesor que se encarga de gestionar el documento, ya que, al tratarse de un portfolio que se utilizará en común con las diferentes lenguas del centro educativo, en las etapas iniciales de su implantación será necesaria una estrecha colaboración del profesorado de lenguas para poder realizar una organización adecuada hasta conseguir que el alumnado entienda el funcionamiento del documento y pueda comenzar a trabajar de manera independiente.

### **2.3.2. El PEL como herramienta de evaluación de la competencia comunicativa**

El PEL se define como un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Las dos funciones fundamentales del PEL son su carácter formativo y su carácter informativo, este último aspecto se desarrolla fundamentalmente en su aplicación como herramienta de evaluación.

El alumno realiza aportaciones de diferente índole, siempre de tipo personal, para la evaluación, no sólo se evalúa a través de pruebas propuestas por el profesor, y en realidad éste es uno de los atributos más destacables de esta herramienta. Mediante estas producciones se obtienen informaciones sobre los procesos de aprendizaje del alumno, lo cual le permite a él mismo y a otros, ver y evaluar sus logros, además de reconducir el proceso de aprendizaje. Siempre se parte de la teoría de que la evaluación marca la forma en la que el estudiante planea su aprendizaje.

En el portafolio del estudiante se contemplan dos aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje: la metodología de trabajo y las estrategias didácticas en la interacción entre docente y alumno; constituye un método de evaluación que permite unir y coordinar unos elementos que colaboran para emitir una valoración más ajustada a la realidad que la que permiten otros elementos tradicionales de evaluación que presentan una visión más fragmentada.

El potencial que presenta el Portafolio para identificar habilidades complejas permite usarlo en otros ámbitos profesionales, que fue dónde se empezó a utilizar: artistas, fotógrafos y arquitectos.

El objetivo fundamental del Portafolio como herramienta de evaluación es, principalmente, guiar a los estudiantes en su actividad de aprendizaje, así como en la correcta percepción de sus progresos, estimularlos para que, conscientes de la importancia del desarrollo individual, se preocupen de su proceso de aprendizaje.

Conseguir que cada estudiante identifique qué sabe de sí mismo y en relación al trabajo que está realizando, consiguiendo desarrollar su capacidad para localizar información, para formular, analizar y resolver problemas, permite que la capacidad de Autoevaluación se vaya incorporando a cada usuario de manera indeleble.

Estos objetivos proporcionan una serie de ventajas para la evaluación de la competencia comunicativa entre las que se pueden destacar: que favorece la evaluación continua; el carácter cooperativo, tanto en el aspecto de que implica a profesor y estudiante en la organización y desarrollo de la tarea, como en que se pueden compartir los resultados con otros compañeros y profesores y favorece la motivación al tratarse de un trabajo donde se van comprobando los esfuerzos y resultados desde el principio.

Los inconvenientes de esta metodología para algunos usuarios es la falta de seguridad que puede asaltar al alumno al no poder saber si lo está haciendo bien; el alto nivel de autodisciplina y responsabilidad que necesita por su parte; y el hecho de que no elimina otros tipos de evaluación y que ésta ha de estar muy sistematizada y ser reflexiva para poder ser consistente.

Según Barberá (2005), se pueden diferenciar los siguientes apartados en la elaboración de un portafolio:

- *Una guía o un índice de contenidos* que determinará el tipo de trabajo y estrategia didáctica. Éste puede estar totalmente determinado por el profesor o más abierto a opciones del estudiante.
- Un *apartado introductorio* al portafolio que detalle las intenciones, creencias y punto de partida inicial de un tema o área determinada.
- Unos *temas centrales* que conforman el cuerpo del portafolio y que contienen la documentación seleccionada por el alumno que muestra el aprendizaje conseguido en cada uno de los temas escogidos.
- Un *apartado de clausura* como síntesis del aprendizaje con relación a los contenidos impartidos.

De todas formas, es evidente que la estructura formal de un portafolio que evalúa el aprendizaje de un alumno puede ser muy variada y depende de los objetivos marcados en cada área curricular

Además, en la elección de un portafolio se han de concretar todos estos aspectos:

- Autoría y audiencia del portafolio
- Contenidos a desarrollar
- Objetivos y competencias
- Estructura y organización concreta
- Criterios de evaluación

Acerca del proceso de uso del PEL existe un cierto consenso entre los autores que han trabajado sobre este tema, que distinguen las siguientes fases para el desarrollo del portafolio por parte de los estudiantes (Barberá, 2005):

### *1. Recogida de evidencias*

Algunas de estas evidencias pueden ser: a) informaciones de diferentes tipos de contenido (conceptual, procedimental y actitudinal o normativo); b) tareas realizadas en clase o fuera de ella (mapas conceptuales, recortes de diario, exámenes, informes, entrevistas, etc.) y c) documentos en diferente soporte físico (digital, papel, audio, etc.). Estas evidencias vendrán determinadas por los objetivos y competencias plasmadas en el portafolio.



### *2. Selección de evidencias*

En esta fase se han de elegir los mejores trabajos realizados o las partes de aquellas actividades que muestren un buen desarrollo en el proceso de aprendizaje para ser presentado ante el profesor o resto de compañeros.

### *3. Reflexión sobre las evidencias*

Esta fase es necesaria porque si no se incluyen procesos reflexivos el instrumento no resulta pedagógico. Habrán de detallarse los puntos débiles y fuertes del proceso de aprender así como propuestas de mejora.

### *4. Publicación del portafolio*

En esta fase se trata de organizar las evidencias con una estructura ordenada y comprensible favoreciendo el pensamiento creativo y divergente dejando constancia de que es un proceso en constante evolución.

A modo de conclusión citaremos las palabras del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) español en su página informativa de Programas Europeos e Internacionales (<http://www.mec.es/programas.europeos>) al referirse a la utilidad del portafolio en las que se concreta que sirve para:

- Para animar a todos a aprender más lenguas, cada uno dentro de sus capacidades, y a continuar aprendiéndolas a lo largo de toda la vida.
- Para facilitar la movilidad en Europa, mediante una descripción clara y reconocible internacionalmente de las competencias lingüísticas.
- Para favorecer el entendimiento y la tolerancia entre los ciudadanos de Europa, mediante el conocimiento de otras lenguas y culturas.

### **2.3.3. Avance en la implantación del e-Pel. Su importancia para la gestión de la competencia comunicativa en las aulas**

En la doble función que presenta el PEL, pedagógica e informativa, uno de sus objetivos prioritarios es favorecer el intercambio de información entre los ciudadanos miembros de la comunidad europea, tanto con fines profesionales como personales, para que la situación lingüística de cada uno de los usuarios no suponga ninguna dificultad a

la hora de poder comunicarse, sino que, por el contrario, se favorezca el plurilingüismo y la interculturalidad.

Hemos analizado en las secciones anteriores cómo se definen los portfolios, las características que presentan, qué son, cómo surgen, cómo se pueden incorporar al centro escolar, y porqué se hacen necesarios en la realidad de Europa.

Teniendo presentes estas consideraciones vamos a analizar esta herramienta de trabajo utilizando otro formato: el *Portfolio electrónico* (en adelante, e-PEL).

El e-PEL español ha sido validado por el Consejo de Europa con el número de acreditación 105.2010. Es un documento específico para la gestión autónoma del aprendizaje de lenguas en el tramo de edad superior a los 14 años, que puede ser usado tanto en entornos de educación formal como no formal y que al igual que su formato en versión papel insiste en la autonomía del aprendiz, el aprendizaje a lo largo de la vida, la movilidad, el plurilingüismo y la multiculturalidad.

La implantación de este formato goza cada vez de más aceptación entre los que se interesan por este tipo de trabajos, sobre todo es cada vez mayor entre aquellos que comienzan el trabajo de portfolios y sus recursos escolares les permiten utilizar las tecnologías de la información.

Un e-PEL no es simplemente una versión digitalizada de la versión en papel y lápiz. Poder utilizar una potente herramienta de estas características hace posibles una serie de realidades que no se podrían contemplar de ninguna otra manera en el formato tradicional. Barrett (2000: 28) describe los portfolios electrónicos de la siguiente manera:

*(those that make) use of electronic technologies that allow the portfolio developer to collect and organize artefacts in many formats (audio, video, graphics, and text). A standards-based electronic portfolio uses hypertext links to organize the material to connect artefacts to appropriate goals or standards... An electronic portfolio is not a haphazard collection of artefacts (i.e., a digital scrapbook or multimedia presentation) but rather a reflective tool that demonstrates growth over time.*

Observaciones similares las presenta García Doval (2005: 115):

*Excluido por tanto el elemento de soporte, se puede concluir que un portfolio será electrónico no debido al formato de información (dado que un e Portfolio puede incluir archivos en PDF) sino debido al uso interactivo del mismo. Por lo tanto un e Portfolio electrónico debe tener un marcado componente de interactividad que permita usos y*

*aplicaciones muy difíciles o prácticamente imposibles en un portfolio de papel y lápiz.*

La importancia de un Portfolio digital radica en que ofrece una serie de ventajas de utilización que no presenta el formato tradicional, principalmente su carácter dinámico, utilización de multimedia, enlaces de interés, vídeos, grabaciones orales, etc.

El propósito de ambos portfolios puede ser el mismo, la diferencia, además del formato son los recursos y herramientas que se proponen.

Rodríguez, Escofet, Aguado (2005), proponen la siguiente clasificación de herramientas y recursos que pueden presentar los portfolios electrónicos y que ilustran la variedad de tareas que con ellos se pueden realizar (ver [http://www.eurolinguaict.net/downloads/ Barcelona/ Modulo03/modulo](http://www.eurolinguaict.net/downloads/Barcelona/Modulo03/modulo)):

- *Herramientas de archivo*: una herramienta común a todos los portfolios, por suponer la base de su creación.
- *Herramientas de edición de archivos*: Este recurso es el que hace que el usuario no precise otro tipo de herramienta que el Portfolio digital, ya que en ella se encuentran todos aquellos recursos que podamos imaginar, por tanto no se precisa de ninguna otra herramienta externa al propio portfolio.
- *Herramienta de publicación*: con ella somos capaces de hacer accesible aquellos apartados que el alumno quiera mostrar o revisar.
- *Herramienta de comunicación*: como elemento de intercambio de información, hacer las comunicaciones más sencillas, que se puedan realizar en un momento exacto de tiempo, ya que las demoras son mucho menores que con cualquier otro sistema de información.
- *Herramientas de gestión o administración*: esta herramienta permite configurar un portfolio totalmente personal, sin tener que seguir los modelos predeterminados y de este modo adaptarlo a las necesidades personales o profesionales. La flexibilidad y el carácter no dogmático de estos documentos permiten que cada usuario introduzca las modificaciones necesarias para adaptarlas al objetivo personal de cada usuario.

Destacamos la *herramienta comunicativa*, especialmente, en relación a las aportaciones del portfolio tradicional ya que esta función permite la gestión de la competencia comunicativa en el aula desde una perspectiva que nunca antes había tenido.

Pitarch, Álvarez y Monferrer (2009: 5) presentan cinco premisas que hay que tener en cuenta para la elaboración de los e-PEL, algunas de ellas coinciden con los PEL tradicionales:

- La propiedad del usuario.
- El incremento de la función informativa gracias al tipo de soporte se podría acceder a la información en cualquier sitio y en cualquier momento.
- Incremento de la función pedagógica. Como elemento de trabajo interactivo, otra de la característica de la que más ventajas se pueden obtener es la posibilidad de variar el orden en que se utilicen sus componentes. El cambio de orden de las partes que componen el PEL tradicional se hace posible para conseguir que el usuario adquiriera un aprendizaje más autónomo. Sin perder de vista, claro está, la esencia de cada documento: La biografía sirve como trabajo de reflexión y registro, le sigue el dossier con la recogida de materiales personales y finalmente el Pasaporte que se presenta como resultado de datos de la biografía.
- El plurilingüismo y la experiencia intercultural, ya que el uso de las lenguas puede hacerse de manera directa y con un acceso fácil.
- Movilidad y fácil acceso: como venimos destacando esta característica aparece a lo largo de todos los estudios sobre el e-PEL. Aunque a simple vista parezca no tener demasiada importancia pensemos que este documento que pretende ser un reflejo del aprendizaje a lo largo de la vida con el paso de los años se van enriqueciendo de múltiples aportaciones que gestionadas en manera digital permiten una organización mucho más coherente que una carpeta de cartón en la que se apilen los documentos.

Explican, los mismos autores, las motivaciones que llevaron a buscar una alternativa al portfolio tradicional y cuales las mejoras que lleva implícito:

*Inicialmente, el PEL se elaboró en formato papel y durante el periodo de su experimentación se observaron las limitaciones de este formato: el PEL era difícil de actualizar y manipular, disponía de capacidad limitada de almacenamiento y, en general, resultaba difícil que el alumno lo sintiera como propio (Pitarch, 2005). Por ello se propuso la elaboración del e-Pel, una herramienta que aunaba las ventajas pedagógicas del PEL e informáticas de su nuevo formato electrónico, incrementando los beneficios de su uso.*

- (a) Acceso universal en Web*
- (b) No dependiente de soporte físico (ordenador, carpeta)*
- (c) Flexibilidad y posibilidad de presentación personalizada*
- (d) Refuerza al titular como propietario del PEL*
- (e) Integrable con otras plataformas web*

Barrett (2000) propone unas líneas generales de implantación de e-PEL que insisten en la familiarización del alumno con la herramienta electrónica principalmente, que se respeten los ritmos de aprendizaje y necesidades del usuario.

En cuanto a los alumnos les aconseja ser selectivos en su diseño y estrategia de trabajo para poder mejorar de manera progresiva a medida que el portfolio evoluciona. Tanto a alumnos como a profesores aconseja ser realistas en las expectativas.

Por su parte, el profesorado, debería proporcionar modelos ya existentes que sirvan de guía al alumno y animar a los alumnos a realizar su portfolio de manera autónoma, produciéndose, de esta manera, un cambio de rol en que el profesor guía y el alumno protagoniza el proceso de aprender de manera responsable.

Los avances que se están realizando en la implantación de los e-PEL están llevándose a cabo desde distintas perspectivas y organismos. En la actualidad, el Organismo Autónomo de Programas Europeos (OAPEE) dependiente del Ministerio de Educación facilita la posibilidad de disponer de un e-PEL mientras se esté matriculado en una institución vinculada al Ministerio de Educación.

No obstante en cuanto a este tipo de implantación en el ámbito educativo es largo el camino que queda por recorrer. Los esfuerzos realizados hasta la fecha para conseguir la implantación de un portfolio tradicional se han visto ensombrecidos por la falta de recursos económicos, personales y de formación que no han conseguido que a

día de hoy todos los estudiantes en enseñanza obligatoria utilicen este sistema o simplemente estén familiarizados con él.

Si a esto añadimos que en la mayoría de los centros las dotaciones tecnológicas están en vías de desarrollo y la formación a este respecto aún no ha sido ofertada debidamente al profesorado nos encontramos ante una situación que requiere que los esfuerzos se aúnen para lograr que estos métodos, positivos para todos, lleguen a incorporarse a la enseñanza.

José Manuel Vez (2005b: 8) en su entrevista para *Glosas* didácticas explica las características de los e-PEL resaltando la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida.

*(...) es un proceso de desarrollo personal y profesional en cualquier ámbito. Los documentos generados son discretos pero el proceso es continuo. Como lo es el proceso de aprendizaje y acreditación de competencias idiomáticas como competencias profesionales, mientras los portafolios convencionales son plasmaciones de una parte o aspecto del proceso para una determinada audiencia, el e-PI favorece a las audiencias heterogéneas, implicadas en procesos de life-long learning, que necesitan aprender y certificar sus competencias idiomáticas en cualquier momento de su vida, de un modo transparente, homologado e integral.*

## 2.4. La competencia intercultural

El crisol de lenguas y culturas que Europa presenta ante nosotros definen cada vez con más fuerza la idea de que ambos términos son inseparables. La definición del *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (“Diccionario de términos clave de ELE” en *Centro Virtual Cervantes*, ver [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/))

define la competencia intercultural de la siguiente manera:

*Consiste en la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad. (“Diccionario de términos clave de ELE” en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/))*

Trataremos en primer lugar el binomio lengua-cultura ya que desde él las políticas europeas se han orientado hacia unas acciones concretas que han dado como resultado que la competencia comunicativa haya traspasado la barrera de las lenguas para hacerse presente en la vivencia y en el sentir más íntimo de los ciudadanos y ciudadanas europeos.

### 2.4.1. Visión etnográfica del binomio lengua cultura

Las relaciones entre lengua y cultura han sido estudiadas desde los inicios de la antropología cultural.

Vez (2001: 79) dedica un estudio en profundidad a la didáctica de las lenguas extranjeras y en él analiza su relación con las ciencias sociales y humanas; en la introducción a este tema especifica:

*Las diferentes ciencias sociales y humanas, en su preocupación común por el lenguaje-central en unas y más periféricas en otras-en cuanto a unas o varias de sus problemáticas específicas, y han dado no solo distintas respuestas a lo que el lenguaje es sino a la forma en que los humanos nos relacionamos, de forma individual y social, con las lenguas que configuran nuestros comportamientos lingüísticos. (Vez, 2001: 79)*

La importancia que le concede al lenguaje, este autor, nos parece relevante por ponerlo en relación con las lenguas extranjeras y su manera de ser enseñadas. Vez (2001: 80) indica que

*(...) para el profesor de lenguas extranjeras el lenguaje y las lenguas supone todo lo que de nuclear existe en las perspectivas y preocupaciones actualizadas de las distintas ciencias humanas y sociales.*

En cuanto a los filósofos del lenguaje, en esta misma obra, se explicita la relación del lenguaje, el conocimiento y la cultura en torno a tres ejes conceptuales (Vez, 2001: 82):

- 1. La controversia racionalismo-empirismo situándose en el eje Descartes-Kant-Humbolt.*
- 2. La naturaleza de los actos de habla.*
- 3. El análisis de las implicaciones que se derivan de todos los marcos conceptuales anteriores.*

Noam Chomsky (1957) ha argumentado que el cerebro humano contiene un conjunto limitado de reglas para organizar el lenguaje, lo denomina “*gramática universal*” por lo que todas las lenguas tienen una base estructural común a este conjunto de reglas. El hecho de que los seres humanos podamos aprender lenguas extranjeras y de que las palabras y las ideas puedan traspasarse de una lengua a otra, apoya la posición de Chomsky de que todos los humanos tenemos capacidades lingüísticas y procesos de pensamiento similares.

Sin embargo, una de las fuentes de la relatividad lingüística es el pensador romántico Willem von Humboldt (1988) quien ya manifestaba que el espíritu del pueblo tenía una forma interior propia que era la que organizaba el mundo gracias a la forma en que el lenguaje lo modelaba. La idea de la relatividad lingüística no era una idea original en los tiempos de Humboldt. La encontramos implícita en muchas teorías del lenguaje. Locke ya mantenía la tesis de la intraducibilidad de las lenguas y también había sido, más o menos, expresada por autores franceses como Condillac, Desti de Tracy, Maupertuis, de Gernado a lo largo del siglo XVIII. Pero sólo a partir de la obra de Humboldt (1988) el relativismo se convierte en un tema recurrente, destacamos los siguientes aspectos de su exposición:

- El lenguaje es concebido como instrumento del pensamiento más que como sistema de comunicación, primero como herramienta cognitiva, y luego, como sistema de transmisión de información.



- El lenguaje tiene una función cognitiva. Para Humboldt la concepción semiótica que separa, como realidades diferentes, el signo lingüístico y aquella realidad conceptual a la que se aplica.
- No se puede considerar a las palabras como signos de las cosas, no se puede separar al uno de la otra. Confundir esto, y considerarlas simples signos, es el error básico que arruina a cualquier lingüística y cualquier consideración correcta del lenguaje.

Especial relevancia y mención requiere la Tesis de Edward Sapir y Benjamin Lee Whorf quienes tienen un enfoque diferente de la relación entre lenguaje y pensamiento. Creen que las diferentes lenguas producen formas diferentes de pensar. La siguiente cita de Whorf (1956: 213-214) así lo propone:

*Categorizamos a la naturaleza de acuerdo con las exigencias de nuestro lenguaje nativo. No conocemos por observación directa a las categorías y tipos que formamos del mundo de los fenómenos; por el contrario, el mundo se nos presenta en un flujo caleidoscópico de impresiones, y tiene que ser organizado por la mente, principalmente por los sistemas lingüísticos de la mente. Dividimos a la naturaleza, la organizamos en conceptos y le asignamos significados principalmente porque pertenecemos a una comunidad lingüística que la organiza de acuerdo con los patrones en los que está codificado nuestro lenguaje...*

*Este hecho es importante para la ciencia moderna, porque significa que ninguna persona es libre para describir la naturaleza con imparcialidad absoluta, sino que su descripción se sujeta a ciertos modos de interpretación, aun cuando se cree más libre. (Whorf, 1956: 213-214)*

El concepto de lengua ha sido tratado a lo largo del capítulo con especial mención a la comunicación y a la competencia comunicativa, por ello en el binomio lengua cultura debemos centrarnos en este segundo término de manera particular.

Proponemos la definición de Poyatos (1994: 25) por considerarla la más completa de entre las muchas otras que diversos autores proponen:

*La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros.*

Interpretando esta definición podemos afirmar que la cultura influye en la persona como individuo independiente de forma directa, como miembro del grupo, a nivel comunicativo, en las relaciones en sociedad, actividades cotidianas, etc.

En esta misma línea, De Carlo (1998: 45) considera la cultura también como un todo, cuyo principio de unidad radica en la visión del hombre y del mundo.

Son distintas las disciplinas que, aún centrándose en el binomio lengua-cultura, realizan enfoques desde distintas perspectivas. Es el caso de la etnografía de la comunicación o de la antropología cultural.

La *etnografía de la comunicación* estudia el papel de las lenguas en las culturas, concretamente, en los procesos comunicativos dentro de una comunidad determinada. Destacamos que esta disciplina argumenta que el conocimiento lingüístico no es suficiente para la correcta integración en la vida de una cultura concreta.

La *antropología cultural*, de aparición relativamente reciente, se enmarca en la didáctica de las lenguas extranjeras, y se centra en la discusión en torno a conceptos tales como “civilización”, “cultura”, “interculturalidad”, “multiculturalismo” y “transculturalidad”.

Esta idea implica aceptar las diferencias entre las diversas culturas y los elementos que las singularizan frente a los enfoques totalitaristas anteriormente expuestas.

Añadiendo un componente más, el de las libertades personales y su fino límite entre individuo e instituciones, Vez (2009: 470) plantea la reflexión siguiente:

*Es verdad que cuando tratamos de la lengua y la cultura, el carácter no absoluto de las libertades con ellas relacionadas adquiere facetas muy especiales. Y es que las opciones lingüísticas y culturales, a diferencia de otras opciones personales como las religiosas, por ejemplo, precisan de mayor entendimiento, acercamiento y acuerdos entre las instituciones y los individuos.*

#### **2.4.2. La concepción de lo intercultural en las políticas educativas europeas**

La dimensión a la que lleva la interculturalidad hacen de ella un aspecto que necesite de una gestión que vaya más allá de la propia enseñanza de lenguas o de cualquiera de las disciplinas que directamente estudian este tema, de hecho el alcance de

este concepto ha hecho que las instituciones políticas se hayan hecho eco de la necesidad de establecer parámetros comunes de actuación a nivel europeo.

En este sentido *The Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education -Main Version* (Beacco y Byram, 2007) (en adelante, la Guía) enfatiza la importancia de que las políticas lingüísticas estén coordinadas entre los diferentes estados. Y además aclara que la enseñanza de lenguas en el sistema educativo tiene un importante componente político del que es muy conveniente, que tanto los ciudadanos como los gobiernos, sean conscientes.

Una política lingüística es una acción oficial consciente, sustentada por un gobierno o por otras instituciones, basada en principios, como la economía o la eficacia, identidad nacional y otros aspectos que aparece así definidas:

*It will be argued that language policy is a conscious official or militant action that seeks to intervene in languages of whatever type (national, regional, minority, foreign, etc.) with respect to their forms (the writing system, for example), social functions (choice of language as official language) or their place in education. (Beacco y Byram, 2007: 17)*

La idea principal de que el plurilingüismo debe ser la base de todas las políticas lingüísticas europeas se manifiesta, en palabras de los coordinadores de la Guía, de la forma siguiente: “*which is a fundamental principle of Council of Europe language education policies*” (Beacco y Byram, 2007: 17). Debe ser entendido como la capacidad que tienen los alumnos de aprender más de un idioma, y además, como un valor que debe ser fomentado en la enseñanza y en el que se basa tolerancia lingüística.

Al fomentar estas políticas, el Consejo Europeo pretende desarrollar la competencia intercultural de los alumnos. Una competencia intercultural que tiene como finalidad prioritaria la de fomentar la convivencia entre individuos de diferentes culturas y cohesionar socialmente, de esta forma, a la población de los distintos países de Europa. Como se continúa argumentando:

*The aim of plurilingualism and plurilingual education is not simultaneously teaching a range of languages, teaching through comparing different languages or teaching as many languages as possible. Rather, the goal is to develop plurilingual competence and intercultural education, as a way of living together. (Beacco y Byram, 2007: 18)*

De importancia máxima para el desarrollo posterior de sus acciones es el hecho de que las políticas lingüísticas serán examinadas en relación a cómo se acercan al plurilingüismo mediante la educación plurilingüe.

La educación plurilingüe incluye todas las actividades, curriculares o extra-curriculares de cualquier tipo, que trata de resaltar y desarrollar la competencia y los repertorios individuales de los hablantes, desde los inicios escolares y a lo largo de toda la vida.

Siguiendo las indicaciones de la Guía, la educación para el plurilingüismo se refiere, obviamente, a la educación plurilingüe que tiene como propósito desarrollar el plurilingüismo como competencia. Es importante resaltar que la educación plurilingüe puede ser conseguida mediante actividades diseñadas principalmente para hacer a los sujetos conscientes de la diversidad lingüística, aunque no puede ser considerada enseñanza de idiomas en sentido estricto.

Algunas filosofías políticas europeas proponen la teoría de que el estado, la nación y el idioma son inseparables: el idioma nacional es un símbolo y componente de la nacionalidad. En este sentido, Beacco y Byram (2007: 19) profundizan en estos conceptos de la siguiente manera:

*Accordingly, it is fundamental that the national language be clearly defined and distinguished from other linguistic varieties used in the geographical area or its environs. In the course of European history, instruments have gradually been created to define the national linguistic variety and ensure its stability over time (dictionaries, grammars, academies, etc.). These linguistic authorities have official and/or academic or cultural powers and disseminate linguistic norms to other institutions, such as the education system.*

Es un hecho que en Europa la heterogeneidad cultural y lingüística no ha desaparecido con el desarrollo de las naciones modernas sino que se han ido consolidando lazos de unión que han propiciado la consolidación de los grupos que forman la nueva Europa:

*(...) it was first renewed by the redrawing of nation-state boundaries themselves by the Treaty of Versailles and following the end of the Second World War. It has also been maintained by the emergence of groups of people who have selected the project of constructing specific entities, and who define themselves as such. Lastly, it has been renewed by communities from every part of the world settling in European states. The new arrivals, still linked by a feeling of belonging to the same cultural group because of their common origins, may continue to use their languages and want to transmit them. (Beacco y Byram, 2007: 20)*

En la actualidad, aunque se reconoce la existencia de otras variedades, las políticas lingüísticas nacionales, continúan enfatizando la preferencia por las variedades nacionales en su uso oficial. Las políticas lingüísticas tienden a tolerar la diversidad lingüística de los ciudadanos como necesaria para la comunicación o la armonía social, pero esta diversidad no se fomenta.

Los miembros de comunidades que usan variedades regionales o minoritarias han obtenido cierto estatus de autonomía lingüística. Hasta llegó a pensarse en una Europa de regiones, pero eso no deja de hacer que se reproduzcan los problemas de potenciar una variedad lingüística, en este caso regional, en vez de nacional. Es decir, no se puede obviar el hecho de que se van a hablar varios idiomas distintos, en lo que colaborará la llegada de inmigrantes de otros países.

Subyace a esta idea el sentir de la ciudadanía europea que vive la diversidad lingüística como algo ajeno, que no sabe muy bien como le afecta y perviven las creencias de antaño en cuanto al perfeccionismo lingüístico (González Piñeiro, 2005: 90):

*Este modelo ha hecho que la mayoría de la ciudadanía europea crea que la diversidad lingüística es algo que está ahí (la vive pasivamente), que la perfección morfosintáctica desemboca en una competencia comunicativa, que la comunicación es únicamente el mensaje verbal, que no existen las competencias parciales, que la comunicación sólo se produce cuando dos personas hablan la misma lengua, que las lenguas son sistemas rígidos (no sabe que están vivas y, por tanto, en constante transformación) y cree, en fin, que la cultura en la que uno nace es todo lo que se necesita saber. Estas creencias no son compatibles con un contexto europeo de comunicación plurilingüe e intercultural.*

Las políticas lingüísticas aplicadas actualmente en los estados europeos proceden básicamente de la idea de que una nación se sostiene mediante la identificación con una lengua. Así, los estados modernos fomentaron en sus territorios una variedad lingüística mediante su uso en la educación, la administración y los medios de comunicación, mientras prohibían o coartaban ese uso de las demás variedades que se usaban en el país. En algunas regiones que adquirieron su autonomía se fomenta una educación bilingüe que presenta problemas con el balance entre unas variedades y otras. Las políticas lingüísticas no son siempre receptivas con el concepto de plurilingüismo por estar relacionadas directamente con un aspecto del poder del pueblo.

La vivencia social de esta circunstancia varía mucho en función del número de lenguas que dominan los hablantes, ya que la construcción del pensamiento depende de las lenguas que se dominan inicialmente a la hora de incorporar otra u otras a mayores (Vez, 2009: 471):

*(...) o como vemos en el proceso de armonización de nuestras universidades en el Espacio Europeo de Educación Superior, tratan de superar la condición de ciudadanía monolingüe, en el caso de quienes poseen una única lengua, y la condición de bilingüe en el caso de quienes poseemos dos lenguas ambientales que han marcado nuestra realización personal desde siempre.*

*Naturalmente el cambio cognitivo y sociocultural de unos y otros no es de igual naturaleza.*

*No es lo mismo para quien tiene sólidas competencias en dos lenguas, que usa diariamente de una u otra forma, alcanzar un nivel competencial idiomático en una tercera y cuarta forma de construir su pensamiento y desarrollar su cultura, que quienes han construido sus palabras, como “instrumento de conciencia” (Bakhtin y Volochinov, 1929), y su concepción del mundo en forma de “praxis histórica cultural” (Brandom, 2002) a partir de un único referente lingüístico.*

Las lenguas extranjeras, aunque se les da cada vez más importancia, se enseñan de la misma forma que el resto de las asignaturas, se enseñan con un sistema de opciones que hace que entren en competencia unas con otras. Y, sobre todo, no se explican haciendo hincapié en la conciencia plurilingüe: “*This possibility of choice is not often accompanied by education for plurilingual awareness*” (Beacco y Byram, 2007: 25).

Estas políticas lingüísticas están basadas en creencias o prejuicios que se constituyen en un sistema. Algunas de las ideas que parecen enrocadas en sus poéticas son, por ejemplo, que los idiomas no tiene la misma categoría, es decir, que son unos mejores para ciertos usos que otros. O que la variedad hablada por la clase dominante es la mejor. Otra idea errónea que se suele percibir es que un idioma común eliminaría los costes del multilingüismo.

Para conseguir la libre circulación de bienes y personas sería suficiente con usar una lengua común, pero eso no conseguiría el efecto de la cohesión cultural de Europa. Y, añaden los coordinadores de la Guía,

*Linguistic ideology based on a principle of economy is often placed at the service of the economy. The costs of the diversity of human linguistic varieties are then invoked: the cost of learning and translation, the difficulty of mutual comprehension. It is also the source of national policies for which the use of a common,*

*homogeneous language ensures the fluidity of the national market, particularly the labour market, and maximum efficiency to the state. Economy of languages is used to justify efforts to thwart linguistic diversification. This ideology can be considered part of liberal economic ideology.* (Beacco y Byram, 2007: 28)

Por otra parte, los derechos lingüísticos son parte de los derechos humanos, la supervivencia de las lenguas minoritarias sólo se puede conseguir con la colaboración de los hablantes de las mayoritarias ya que los conflictos lingüísticos pueden dar lugar a otro tipo de conflictos de gran repercusión social y política.

Los autores de la Guía proponen basar la identidad cultural de Europa “*not by the languages spoken there, whether or not they are indigenous languages, but by adherence to principles that define a “common relationship with languages”*” (Beacco y Byram, 2007: 32-33).

Este principio ha sido defendido un muchas leyes y recomendaciones de los gobiernos europeos desde 1954 hasta 1995 cuando el *Framework Convention for the Protection of National Minorities* acordó promover las condiciones necesarias para que las personas pertenecientes a minorías nacionales mantuviesen y desarrollasen su cultura, y viesen protegidas su religión, lengua y tradiciones. Múltiples textos invitan a los gobiernos de los Estados Miembros a tomar medidas que promuevan el uso de idiomas extranjeros. La Guía toma elementos de estas normativas y las reorganiza alrededor del concepto de *repertorio plurilingüe* individual.

*A common goal of language education policies could be to enhance the value of and develop the linguistic repertoires of social agents through plurilingual teaching (in the form of measures to facilitate language teaching and learning) and plurilingual and pluricultural education, as education for awareness of language diversity and intercultural communication.* (Beacco y Byram, 2007: 35)

La adquisición de un lenguaje supone para el individuo un elemento que refuerza su sentimiento de pertenencia, y su capacidad cultural para desenvolverse en sociedad. La adquisición de otros que no son su lengua materna, lo capacita para relacionarse con miembros de otras culturas y respetarlos.

Así, el desarrollo del plurilingüismo no es sólo una necesidad funcional, sino un componente esencial del comportamiento democrático, ya que el respeto por las variedades lingüísticas conduce al respeto por los que las hablan.

Beacco y Byram (2007: 38) considera que ha de ser visto como una habilidad carente de algo extraordinario, es decir una habilidad común y corriente, que es compartida por todos los hablantes:

*(...) an unexceptional ability shared by all speakers. Plurilingual ability may remain latent or only be developed with respect to varieties very close to the first language. One of the roles of language education policies is to make speakers aware of this potential, to value it as such and to extend it to other varieties.*

Ambos asesores del Consejo de Europa en materia de educación lingüística consideran que el plurilingüismo es una facultad que puede ser adquirida, que no es necesariamente un repertorio homogéneo, sino un repertorio de fuentes comunicativas que los hablantes usan de acuerdo con sus propias necesidades; es considerada como una competencia transversal que se extiende a todas las lenguas adquiridas o aprendidas. El papel de la educación plurilingüe se plantea bajo estos dos postulados:

- Hacer a todos conscientes del valor y naturaleza de su repertorio cultural y lingüístico.
- Desarrollar y mejorar este repertorio y dar a todos los hablantes los medios para desarrollarlos ellos mismos de forma autónoma.

Además, aclaran que la responsabilidad de alcanzar estos logros, es de la educación obligatoria. Por tanto el aumento del plurilingüismo lleva implícito:

- aumentar la educación para la conciencia plurilingüe relacionada con la ciudadanía democrática;
- coordinar la enseñanza de las lenguas nacionales regionales y extranjeras como una base común para desarrollar habilidades lingüísticas;
- reformar la idea de que hay que hablar como un nativo para hablar una lengua;
- coordinar la enseñanza de lenguas a través de diferentes niveles educativos.

Todo un compendio de retos que afectan directamente a las políticas educativas de la enseñanza reglada.



Entran en consideración aspectos como que los ciudadanos actúan según las representaciones sociales de los idiomas, teniendo en cuenta ideas y prejuicios tales como la dificultad de aprender un idioma determinado, su belleza o su utilidad.

Diseñar una política educativa es una labor muy complicada ya que implica tener en cuenta no sólo los principios del aprendizaje sino también aquellos aspectos de índole social que afectan desde la base al que aprende. Beacco y Byram (2007: 74) citan las siguientes ideas enraizadas en muchos ciudadanos:

- You have to be gifted to learn languages,
- You have to be intelligent to learn languages. Languages are for the elite.
- It takes a long time to learn a language
- Language learning is boring
- Language learning is difficult.
- You learn languages when you're very young.

La evolución de la sociedad hace necesario que se superen estos prejuicios que a lo largo de los años han aparecido en nuestras sociedades, ya que la Europa en la que vivimos precisa para su desarrollo una ciudadanía formada en la interculturalidad. Para contribuir a lograrlo, el Consejo de Europa (a través de la División de Política Lingüística de Estrasburgo) propone una serie de instrumentos que pretenden potenciar la educación en la interculturalidad de manera coherente con los principios en los que se basa su filosofía. Los instrumentos más destacados para llevar la interculturalidad al sistema educativo son, además del MCERL y el PEL que ya han sido analizados previamente, la *Autobiografía de Encuentros Interculturales* (cfr. [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default\\_en.asp](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_en.asp)), que se presenta a partir del año 2006 en su primera versión piloto, en respuesta a las recomendaciones del Consejo de Europa en relación a su interés por el Diálogo Intercultural en la Sección 5.3 “*Learning and Teaching intercultural Competences*”, párrafo 152 y que analizaremos en profundidad en el capítulo tres.

### 2.4.3. La competencia comunicativa intercultural

La competencia comunicativa intercultural, a la que nos hemos venido refiriendo anteriormente a través del binomio lengua-cultura, y que hemos contextualizado en las políticas educativas europeas, nos permite explicar en qué consiste la competencia comunicativa intercultural, cómo se desarrolla y cómo se puede considerar en los currículos oficiales de enseñanza reglada, terreno de nuestra investigación.

Uno de los aspectos que consideramos más importantes en el ámbito de la política educativa a nivel europeo es la importancia que la División de Política Lingüística realiza a través del MCERL, en el que se trata de aunar esfuerzos en aras de una Europa con una base de actuación lingüística, política y cultural que plasma en este documento y que se condensa en la idea de promover la competencia plurilingüe y pluricultural. En su introducción se explica qué es el plurilingüismo en relación con su contraposición a multilingüismo en la Europa actual:

*El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concreto, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional. (MCERL, 2002: 4)*

El enfoque plurilingüe se manifiesta en esta explicación para dar entrada a conceptos como *experiencia lingüística*, la *relación de lenguas entre sí*, y la alusión a la *competencia comunicativa* y continúa diciendo (MCERL, 2002: 4):

*Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.*

Este documento es referente de las distintas definiciones que se han ido elaborando en los últimos años como respuesta a las necesidades de una Europa cuyos individuos necesitan relacionarse entre sí y dando lugar a que la competencia comunicativa se convierta también en intercultural.

Las definiciones de competencia comunicativa intercultural que han ido apareciendo a lo largo de los últimos años tienen en común unos términos que se presentan imprescindibles para poder entender este concepto tan amplio y a la vez complejo.

En el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes ([http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compintercult.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm)) se define la *competencia comunicativa intercultural* como:

*La habilidad del aprendiz de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.*

El binomio lengua-cultura ha dado origen a diversos estudios e investigaciones sobre la competencia intercultural que han producido resultados muy variados en función de cómo se hayan interpretado los términos de referencia lengua y cultura.

Cuando las investigaciones empiezan a poner de manifiesto el carácter inseparable que convierte el término en un binomio se manifiesta en el mundo de la enseñanza de lenguas la importancia que el componente cultura tiene para la enseñanza de la lengua.

Como ya hemos explicado ampliamente el modelo de *competencia comunicativa*, que ha sido comúnmente aceptado, es el propuesto por J. Van Ek (1986) y cuyos tres componentes:

- la competencia sociolingüística,
- la competencia estratégica,
- la competencia sociocultural

son, para autores como M. Byram (1995; 2001), los antecedentes del concepto de ‘competencia intercultural’.

Vez (2004: 176), al realizar un recorrido por los senderos que ha seguido la competencia comunicativa y su fundamentación en el ámbito intercultural, muestra los tres puntos de actuación más relevantes, que a nivel internacional se han desarrollado sobre la enseñanza de lengua y pone de manifiesto la importancia de la fundamentación lingüística:

*Esta cronología, no cabe duda que inexacta e imprecisa en función de los propios avances en cada uno de los diversos contextos internacionales en los que se han desarrollado y se desarrollan las enseñanzas idiomáticas, pone de manifiesto -en simultáneo- la evolución de tres puntos de atención, tanto de las investigaciones en*

*lingüística aplicada cuanto del interés de alumnos y profesores por esta actividad. Así, cuando pensábamos en la lengua como conocimiento, como conjunto de saberes-saber acerca de la lengua- nuestro interés fue pedagógico. Cuando, más tarde, desviamos nuestra atención hacia la lengua como comunicación y para la comunicación -hacer cosas en la lengua y no sólo saber acerca de ella- nuestro interés fue psicosocial. Y cuando, finalmente, comprendimos la lengua como comportamiento intercultural -una herramienta para desarrollar nuestras interacciones interculturales en una cultura del mestizaje- nuestro interés se vuelve sociológico. Pero no debemos perder de vista el hecho de que detrás de cada uno de estos tres tipos de intereses hay siempre una fundamentación lingüística.*

Estas consideraciones que hemos planteado inicialmente abarcan aspectos sobre plurilingüismo, pluriculturalidad o conciencia intercultural nos llevan al análisis de la competencia comunicativa intercultural en sus posibilidades de desarrollo, de manera general y de manera específica, en el aula de lenguas.

Citaremos, a continuación, dos enfoques de la enseñanza de lenguas que han tenido en cuenta el desarrollo de la competencia intercultural:

- *The Social Skills Approach* (enfoque de las destrezas sociales).

Su objetivo es que el usuario pueda ser confundido con un hablante nativo por su uso de las normas y de las convenciones de la comunidad de habla. Basándose en la dimensión pragmática de la competencia lingüística de la lengua y en el modelo del hablante nativo, este enfoque propone:

- 1º. La utilización de técnicas de asimilación cultural.
- 2º. La importancia de la comunicación no verbal.
- 3º. Desarrollar destrezas sociales en los encuentros interculturales.

Parece, por tanto, que la incorporación a la nueva cultura pasa por anular la cultura propia, convirtiéndose la comunicación entre las distintas culturas en una jerarquía de importancias.

- *The Holistic Approach* (enfoque holístico).

Su objetivo es desarrollar aspectos afectivos y emocionales (actitud, sensibilidad y empatía) hacia las culturas. La lengua se entiende como un elemento integrante de la cultura. Se pretende con este enfoque:

- 1º. Superar el etnocentrismo sin renunciar a la personalidad propia ni a la identidad.

2º. Reducir el choque cultural.

3º. Convertirse en mediador entre ambas culturas.

4º. Se valoran las dos culturas.

Al contrario que la propuesta *Social Skills Approach* (enfoque de las destrezas sociales), este enfoque entiende la lengua como un elemento integrante de la cultura. Como puede verse, el énfasis se desplaza de la cultura meta, tal y como sucedía en el primer enfoque, a las dos culturas en contacto, es decir, la propia y la extranjera.

A pesar de sus diferencias, también existen características importantes que estos enfoques comparten al entender, ambos, que la competencia intercultural dispone de una variable afectiva, una variable cognitiva y una dimensión comunicativa.

En tanto a su desarrollo, en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes (íbidem), se distinguen tres etapas en el proceso de adquisición de la competencia intercultural que citamos a continuación:

1. *Nivel monocultural*: el aprendiente observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura;
2. *Nivel intercultural*: el aprendiente toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas;
3. *Nivel transcultural*: el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas.

La propuesta que a nivel europeo se realiza sobre *competencia comunicativa intercultural* en el MCERL (2002: 167) se recoge en el capítulo ocho al tratar de la diversificación lingüística y el currículo. Esta definición hace mención expresa a la *participación en una relación intercultural* en su apartado inicial:

*La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina -con distinto grado- varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar.*

Insistiendo en aspectos del aprendizaje, se puntualiza que aprender una lengua no significa sumarla a la lengua materna y se exponen inicialmente tres aspectos sobre

el concepto de competencia plurilingüe y pluricultural que por sus características van a determinar dicha competencia (MCERL, 2002: 167):

- *Alejarse de la dicotomía supuestamente equilibrada de L1/L2 haciendo más hincapié en el plurilingüismo, del que el bilingüismo es sólo un caso particular.*
- *Considerar que un individuo no tiene un repertorio de competencias diferenciadas y separadas para comunicarse dependiendo de las lenguas que conoce, sino una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de esas lenguas.*
- *Destacar las dimensiones pluriculturales de esta competencia múltiple, pero sin que esto suponga necesariamente proponer nexos de unión entre el desarrollo de las capacidades que se ejercitan al relacionarse con otras culturas y el desarrollo del dominio lingüístico comunicativo.*

En nuestro análisis, en los apartados 2.2.2 y 2.2.3, a las contribuciones que el MCERL ha planteado a la competencia comunicativa en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, ya hemos profundizado en los aspectos referentes a las *competencias del individuo*, tanto generales como lingüísticas, que de nuevo se ponen de manifiesto al tratar la competencia comunicativa intercultural. Esta información la presenta Guillén (2005b: 3) sintetizada de la siguiente manera:

*Igualmente, encontramos en el citado documento el conjunto de aspectos que contribuyen al desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural. Aspectos que se nos ofrecen en términos de competencias requeridas para comunicar:*

- *Las competencias generales no directamente relacionadas con el dominio de la lengua, que ha descrito el MCERL (2002: 99-106) en términos de: saber, saber hacer, saber ser, saber aprender. Entre ellas se enumeran: la consciencia intercultural como parte de un saber y las destrezas y habilidades interculturales como parte de un saber hacer.*
- *Las competencias comunicativas de orden propiamente lingüístico, cuya descripción e identificación encontramos en el MCERL (2002: 106-125) como: competencias lingüísticas, competencia sociolingüística y competencias pragmáticas.*

La reflexión de la autora sobre la competencia plurilingüe y pluricultural, es que ambas incluyen un matiz de interculturalidad inseparable de la fundamentación lingüística en el currículo de lenguas extranjeras (2005b: 11-12):

*En ese orden de cosas, para el “desarrollo del currículo de LEs”, podemos entender que –en la perspectiva de la alfabetización multilingüe y la socialización– el “valor instrumental” se actualiza, respecto a las habilidades comportamentales verbales y no verbales, en:*

- a) *Lo “lingüístico-comunicativo”, que nos remite al uso y aprendizaje de las “competencias lingüísticas” propiamente dichas contempladas*

*en el MCERL (2002: 115) y que, en el diseño curricular, implica la formulación de objetivos lingüísticos.*

*b) Lo “pragmático-funcional”, que nos remite al uso y aprendizaje de las “competencias sociolingüística y pragmáticas” contempladas en el MCERL (2002: 116-126) y que, en el diseño curricular, implica la formulación de objetivos pragmáticos en las interacciones sociales.*

*Se trata de objetivos lingüísticos y pragmáticos para una alfabetización multilingüe.*

El desarrollo de la competencia intercultural en el aula se ha visto habitualmente “solucionado” con la inclusión en los manuales del alumno, o libro de texto, de pinceladas sobre la cultura y las costumbres de la zona en donde mayoritariamente se habla la lengua estudiada. Una información que, aunque se pretende presentar libre de prejuicios, suele ser estereotipada y en nada contribuye a la formación de una conciencia *intercultural*. Este planteamiento de la enseñanza que, de nuevo, diferencia lengua y cultura, es el que teóricamente prepara al usuario para utilizar la lengua, cuando se realice “*el viaje*” que raramente acontece como expresa Vez (2005c: 16) al tratar de los aprendizajes efectivos de lenguas:

*Los aprendizajes efectivos de idiomas se han venido orientando durante las pasadas décadas, en la dirección de esperar que “el encuentro social”, un duro crisol de competencia de la apropiación de la nueva lengua, se produzca un día (para muchos aprendices nunca) en alguna situación real muy alejada del contexto educativo del aula. Y ya nadie trata de motivar ficticiamente (sí, en realidad, existió alguna vez tal motivación extrínseca) a sus alumnos a aprender una lengua diferente a la propia o propias para cuando vayan a un país donde esa lengua tenga una instalación social plena. En realidad, estos deben estar preparados para el “encuentro social en el discurso” desde el primer momento de su proceso de contacto con la nueva experiencia lingüística en la lengua en cuestión, aunque esto suceda en un aula.*

Para alcanzar tales fines el autor sugiere que la formación a este respecto sea planteada por el profesorado desde los inicios de la enseñanza de la lengua:

*Naturalmente, esto requiere que el profesorado forme a sus alumnos, desde los primeros momentos del proceso, en la adquisición y el desarrollo de las destrezas básicas de la negociación. “Negociación” es el término empleado ya hace un tiempo por Candlin (1981) para describir el conjunto de complejos dominios (de tipo actitudinal, cognitivo, intelectual, pragmático, intercultural, lingüístico, etc.) que deben ser desarrollados y gestionados por un alumno de lengua extranjera durante el proceso de formación para prepararse para tal tipo de “encuentro con el discurso”. (Vez, 2005c: 16)*

Además el autor de referencia (2005: 17) propone una serie de intervenciones que son necesarias acometer en el aula de lenguas extranjeras para conseguir tales propósitos:

*De ahí la importancia de cultivar, en el tránsito por este proceso, las capacidades de los alumnos para desarrollar estrategias discursivas, sobre la base de una comunicación adecuada, intercultural y efectiva. Algo que, no cabe duda, va a afectar a su “gramática social” ya adquirida en la medida en que va a extender y modificar -en todo caso, integrar- sus percepciones iniciales de los códigos y subcódigos lingüísticos que ya forman parte de su competencia.*

La disciplina de la comunicación intercultural, al estudiar las conductas y visiones que los individuos de diferentes hablas y culturas realizaban, contribuyó al estudio diferenciado de ambos aspectos. Por un lado se ha centrado en la *lengua* y por otro en la *cultura* propia de esa lengua. Algo similar ha ocurrido en muchas de las aulas de lenguas; la cultura que se ha enseñado a nuestros alumnos ha consistido en la transmisión de meros conceptos que, como si de una clase de historia se tratase, las anécdotas perviven más en el recuerdo que los propios hechos históricos.

En este sentido, Kramsch (2001: 205) puntualiza que la competencia intercultural no debe tratar sobre individuos aislados y localizados en culturas nacionales y estables y homogéneas sino que tendrían que centrarse en redes transculturales y tratar de identidades cambiantes.

Su propuesta para el desarrollo y la formación de la competencia intercultural es enseñar contextos sociales e históricos que son los artífices reales de las culturas actuales y por ende gozan de significado en redes transculturales.

De todo ello deducimos que muchas de las acciones acometidas en la educación obligatoria con el fin de lograr la supuesta inmersión lingüística y cultural, en poco han contribuido a tales fines, ya que desde sus objetivos sólo se conseguía dotar al alumno de información histórica, por una parte y adiestrarlo en un comportamiento “políticamente correcto” en una sociedad determinada de la que se aprendían unas costumbres. Ponemos en duda que estas acciones hayan contribuido al propósito de lograr la conciencia intercultural para la que habían sido diseñadas.

González Piñeiro, Guillén y Vez (2010: 143-182) proponen una serie de tareas para identificar y desarrollar los aspectos socioculturales de las lenguas desde el



planteamiento de la inclusión de las mismas en las programaciones de lenguas y considerando lo anteriormente expuesto:

*...procede introducir en las programaciones del área de lenguas tareas que permitan al alumnado explorar y clarificar las diferencias culturales, explorar y reconocer sus propias experiencias culturales e interculturales, ayudándoles a plantearse interrogantes sobre sí mismos y a interrogar a otros con los que pueden trabajar de forma cooperativa a través del trabajo mediante redes escolares (incluso telemáticas), etc. Estas tareas se ven enriquecidas en el momento en que, como en las ejemplificaciones que siguen, permiten establecer al alumno reflexiones y conclusiones que le permitan configurar su perfil cultural e intercultural siempre con la mirada puesta en acciones sociales y en sus actividades comunicativas. (González Piñeiro, Guillén y Vez, 2010: 152)*

Además de lo expuesto hasta aquí se ha de considerar el hecho fundamental de que se está tratando de una *competencia*; por ello, es esencial que el alumno adquiera la capacidad que le permita desarrollarla ya que, de otro modo, no sería posible alcanzar la *comunicación intercultural* tal como nosotros la hemos definido. Un compromiso que se convierte en reto para los sistemas educativos:

*Este compromiso, del que son sujetos beneficiarios todos los individuos desde las primeras edades y a lo largo de toda la vida, se ha convertido en un reto para los sistemas educativos, en particular en los niveles de escolarización obligatoria, ya que, dadas las situaciones sociales marcadas por una fuerte tradición social y escolar monolingüe, otras veces bilingüe, suele suceder que la mayoría de la población no accede al desarrollo de esa competencia plurilingüe e intercultural si no es en el sistema escolar o en la formación continua. Un reto además porque, en función de los contextos sociopolíticos y educativos, nos encontramos –como se ha expuesto anteriormente– con valoraciones que se reflejan en el estatus desigual de las lenguas (lenguas extranjeras con la primacía del inglés, lenguas de escolarización, lengua primera, lengua de origen, lengua materna, etc.). (González Piñeiro, Guillén y Vez, 2010: 41)*

Nadie pone en cuestionamiento que la enseñanza de lenguas incluye el desarrollo de la competencia intercultural, una competencia que aparece plasmada en los currículos de enseñanza obligatoria pero que, en realidad se ha convertido en un reto para el profesorado de lenguas extranjeras. Prueba de ello son las publicaciones de prestigio que han salido a la luz a este respecto con el afán de dar respuesta al profesorado. Destacamos la propuesta de González Piñeiro, Guillén y Vez (2010) con su manual *Didáctica de las Lenguas Modernas. Competencia Plurilingüe e Intercultural*. Con él se pretende cambiar la perspectiva de la didáctica de las lenguas para que cumpla

con las funciones que le demanda la realidad actual de la enseñanza de lenguas modernas expresado por los autores de la siguiente manera:

*El libro se inscribe, así, en la evolución y el cambio del paradigma clásico de las “lenguas extranjeras” al de “competencia plurilingüe e intercultural”. Y se enmarca igualmente en la percepción de los idiomas como oportunidad de desarrollo personal en una cultura multilingüe, apostando por una ciudadanía culta en la sociedad del conocimiento, con alta capacidad competitiva, con tolerancia a la aceptación de la diferencia, con capacidad para el diálogo intercultural, ofreciendo un modelo de identidad basado en la diversidad y desarrollando una “educación” lingüística avanzada.* (González Piñeiro, Guillén y Vez, 2010: 13)

Para el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural en una Europa rica por su diversidad lingüística y cultural se precisa “*una proyección que debe penetrar en el corazón del sistema educativo de cada estado miembro -y que, sin duda, tiene una puerta abierta para ello desde una educación en lenguas y culturas para la tolerancia- sin llegar a provocar temores ni recelos.*” (González Piñeiro, Guillén y Vez, 2010: 150).

**CAPÍTULO 3**  
**La oralidad en la enseñanza-aprendizaje del**  
**Inglés como lengua extranjera**



Este capítulo nos permitirá centrar nuestro análisis de la competencia comunicativa en su dimensión oral dirigida hacia tres vertientes interrelacionadas entre sí:

- Por un lado, la actividad *comprensiva*.
- Por otro, la actividad *expresiva*.
- Y confluiremos, en el apartado final, en el análisis de la *interacción oral* que se vincula a ambas actividades.

Todo ello desde la perspectiva del proceso de enseñanza - aprendizaje en el aula de lengua extranjera definida como “...*el escenario que nos dan para realizar nuestras tareas profesionales*” (Vez, 2006: 240).

### **3.1. La actividad comprensiva oral en la clase de idioma**

El análisis de la actividad de la comprensión oral en la clase de idiomas nos lleva a profundizar en conceptos que hemos tratado en el capítulo dos, en el que realizamos un estudio sobre la competencia comunicativa en sus distintos aspectos y proyecciones en el mundo de la enseñanza-aprendizaje de idiomas. En primer lugar estudiaremos las características propias de la comprensión oral, y profundizaremos en las estrategias desarrolladas por alumnos y profesores para alcanzar tal fin.

#### **3.1.1. Características de la comprensión oral**

En la sociedad actual ya nadie se atreve a poner en cuestionamiento la importancia de la lengua oral, a pesar de haberse situado en importancia -en algún momento de la historia de la enseñanza de lenguas- por detrás de la lengua escrita, concediéndole al lenguaje escrito un valor del que parecía carecer la lengua oral y que parecía gozar de menos prestigio. Han sido varios los motivos para esta categorización por ejemplo las permanentes comparaciones de la lengua escrita y la oral; principalmente en lo referente a la *comprensión lectora* en los entornos académicos, el hecho de ser algo consubstancial al individuo y que por aprenderse de manera natural parecía tener menos importancia, a pesar de ser un aprendizaje que realizamos a lo largo de nuestra vida y es fundamental para el desarrollo personal.

Comprender, entre otras cuestiones, implica saber escuchar para poder, de este modo, entender. Pero este hecho que se presenta en la praxis diaria de la escuela, no es sólo una actividad necesaria cuando se aprende una lengua extranjera sino que afecta por igual a la lengua materna en lo referente al ámbito escolar y social.

No es sencillo cifrar la importancia de las habilidades comunicativas de forma numérica. Sin embargo la clasificación que realizan Cassany, Luna y Sanz (1994) distribuye en los siguientes porcentajes el tiempo dedicado a cada una de estas tareas: más del 45% del tiempo empleado para comunicarnos lo utilizamos para escuchar a otros, un 30% se dedica a hablar, un 16% a leer y un 9% a escribir. El estudio resalta,

como dato fundamental, el hecho de ser las habilidades orales a las que más tiempo se dedica, siendo la actividad de escuchar la primera de entre ellas.

Sea cual fuere la perspectiva, enfoque o corriente utilizada para definir las características de la comprensión oral, en la mayoría de los casos, se ha planteado la comprensión oral como parte del aprendizaje de la lengua materna.

El aprendizaje de las segundas lenguas y lenguas extranjeras se ha servido de estos estudios previos para explicar el proceso de comprensión e incluso el enfoque didáctico aportado ha tenido como referente estos estudios sobre comprensión en lengua materna. Autores como Dunkel (1986, 1991), Wipf (1984), Rost (2002), Krashen (1981), Byrnes (1984), Feyten (1991), Brown y Yule (1983) y Anderson y Lynch (2002) centran sus estudios en esta concepción de la comprensión oral referida a la enseñanza de la comprensión de segundas lenguas que tiene como fundamento el aprendizaje de la lengua materna. Realizan aportaciones valiosas que tendremos en consideración en este capítulo.

Es incuestionable que para comprender oralmente se hace imprescindible un mensaje oral que ha de ser producido por un emisor y recibido por un oyente. Partiendo de este concepto básico, a la vez que fundamental, analizaremos las distintas propuestas que se han realizado para definir este proceso comunicativo.

James (1984: 129) dejó claro, a este respecto, que: *“no es una destreza, sino una serie de destrezas marcadas por el hecho de involucrar la percepción auditiva de signos orales [además]...no es pasiva. Una persona puede oír algo, pero no estar escuchando... es absolutamente necesario para cualquier otra labor que se realice con el lenguaje, especialmente para poder hablar y aún para poder escribir.”*

La escucha, como componente principal en el proceso de la comprensión, se presenta como uno de los elementos más importantes en la actividad comprensiva en su dimensión activa.

Las características o elementos que se distinguen en esta definición, tales como los fonemas como unidades mínimas para distinguir una lengua, la interpretación de la escucha como un proceso activo que requiere de sus propios procedimientos y que, por tanto, la diferencian de la actividad de *oír* por requerir un esfuerzo consciente, concentración, interés específico, hace que hayamos seleccionado esta definición como

una de las más clarificadoras para nuestro propósito de estudio. Esta definición se enriquece con las aportaciones posteriores que otros estudios y autores nos facilitan sobre las características de la comprensión oral como parte de las habilidades receptivas:

*Escuchar es comprender un mensaje por medio de la puesta en marcha de un complejo proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente que requiere “el reconocimiento de la situación, de la captación del sentido (intencional) de los enunciados emitidos y de la función/valor de los indicios visuales y prosodémicos (entonación, silencios, pausas, variaciones de ritmo...)”. (Mendoza, López Valero y Martos, 1996: 242)*

Esta definición completa la propuesta por James (1984) y por Ur (1994) para quienes las características de la escucha en ámbitos coloquiales son las siguientes:

- El objetivo de la escucha es concreto: conseguir datos, información etc.
- La retroalimentación es inmediata, ya que somos al mismo tiempo emisor y receptor.
- Interviene el lenguaje no verbal como gestos, señas, indicaciones, que facilitan la interpretación del mensaje.
- Existe fragmentación en el discurso, cambios de entonación, pausas interrupciones, que hacen que se perciba por separado cada fragmento.

El lenguaje, tanto en su dimensión expresiva como comprensiva, es la herramienta más poderosa para que el individuo se integre plenamente en la sociedad, uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza obligatoria, que se ve afectado no solo por las estrategias de aprendizaje específicas sino por las de aprendizaje general; es decir, las estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas.

Los conceptos en torno a la importancia de los procesos de expresión y comprensión han ido evolucionando a lo largo de los años, especialmente en el ámbito de enseñanza de lenguas. En lenguas extranjeras, en un primer momento, solo aquellos procesos que implicaban la expresión eran considerados procesos activos, pero estudios posteriores como los de Lynch y Mendelsohn (2002) demostraron la presencia de esta característica en la actividad comprensiva. Conforme han avanzado las investigaciones, en el terreno de las teorías comunicativas de la enseñanza, se han ido redefiniendo las capacidades que son necesarias para lograr este objetivo. Vez (ed.), Guillén y Alario (2002: 95)



señalan, entre las capacidades de la competencia comunicativa, las siguientes competencias: *“la lingüística, la discursiva, la estratégica, la sociocultural, la social y la fluidez”* y aluden a que todas ellas están presentes tanto en los procesos comprensivos como en los expresivos a la hora de aprender lenguas.

Lynch y Mendelsohn (2002: 193) realizan la siguiente consideración sobre el proceso de la comprensión oral: *“Hoy en día reconocemos que la capacidad auditiva es un proceso 'activo' y que las personas que son buenas al escuchar son tan activas como la persona que envía el mensaje”*.

Desde la conjunción de todas estas aportaciones, las características de la comprensión oral nos conducen a realizar un análisis epistemológico sobre qué es escuchar, qué es comprender y qué implicaciones se derivan de ambas acciones.

Como ya hemos esbozado, las características que se proponen para la escucha varían en función de la perspectiva desde la que se analice: la lengua materna o la comprensión relacionada con la comprensión de la actividad lectora.

De hecho, algunos autores como Mendelsohn y Rubin (1995), Thompson (1995), Buck (1995), Omaggio (2001), Byrnes (1984), Lynch y Mendelsohn (2002), realizan el análisis de las características de la comprensión oral comparándolas con la comprensión lectora, mediante los elementos que ambas tienen en común.

Seleccionamos, desde esta perspectiva, algunas de las características propias de la comprensión oral que son comunes tanto al aprendizaje de la lengua materna como a las lenguas extranjeras:

- a) Conocer el código lingüístico para lograr escuchar de forma exitosa.
- b) Procesamiento de la información de manera secuenciada, desde la unidad mínima al texto completo.
- c) Interpretación del mensaje y conocimiento previo sobre el tema que se trata.
- d) Solución de problemas que se deben resolver.
- e) Creación de imágenes que colaboran en la interpretación y comprensión del discurso.
- f) Carácter efímero y no permanente del discurso.

- g) Recurso de la memoria para proceder al proceso de respuesta, en la mayoría de los casos.
- h) Utilización de figuras como el énfasis, la entonación, el ritmo, el volumen y otros.
- i) Formas no gramaticales, reducciones, eliminaciones, repeticiones, pausas, correcciones, redundancias y otros fenómenos que, por lo general, no se presentan en el mensaje escrito, por lo que la persona que escucha debe dar sentido al mensaje, aún cuando este no sea del todo claro y completo.
- j) Inmediatez.
- k) Posibilidad de interferencias acústicas.
- l) Posibilidad de distracciones en el proceso de escucha.
- m) Selección de información importante eliminando lo que no sirve y utilizando lo que sí es importante.

Halliday (1985) presenta una descripción basada exclusivamente en las características de la comunicación oral que afectan a la comprensión oral y que afectan específicamente al aprendiz de lenguas extranjeras en relación con la comprensión oral.

Entre las características de la comunicación oral destacan los rasgos textuales y los contextuales a los que nos referiremos para ofrecer unas pinceladas desde esta perspectiva. Halliday denomina rasgos contextuales al canal oral, auditivo, en el que se perciben los rasgos del texto sucesivamente. Además de considerar la oralidad como una comunicación espontánea, inmediata en el tiempo y en el espacio. El mensaje oral es efímero, utiliza códigos no verbales y además implica interacción entre emisor y receptor durante la emisión.

En cuanto a los rasgos textuales, destaca, la coherencia, las redundancias, que la información es menos rigurosa y presenta una estructura más abierta, donde son menos frecuentes las fórmulas estereotipadas. Su cohesión es menos gramatical, incluye más recursos paralingüísticos (cambios de ritmo, de velocidad, de tono), y predominan las referencias exofóricas (es decir, referencias a elementos que están fuera del texto). En cuanto a los recursos morfosintácticos y fonológicos, incorpora las formas propias de los usos espontáneos y rápidos. Morfológicamente se prefieren las soluciones poco

formales, la sintaxis es más simple, el léxico es menos riguroso y algunas frases quedan inacabadas.

Tras un análisis riguroso de los estudios que plantean que la adquisición de la comprensión oral se produce sobre la base de la comprensión en la lengua materna es pertinente reflexionar sobre cómo es correcto plantearla en el aula de lenguas extranjeras.

Andersen y Lynch (1988) plantean que la adquisición de esta destreza se ve condicionada por la lengua materna y que, de hecho, influye en cómo se comprende en una lengua extranjera. Podríamos decir que la lengua extranjera se “asienta” sobre las lenguas maternas para enraizarse y crecer sobre una estructura previa que la sustente, al tiempo que sobre ambas incidirán las experiencias a las que el aprendiz se enfrente en el futuro.

A este respecto, ya en la década de los 70, Smith (1975) aseguraba que la comprensión oral estaba relacionada directamente con las nuevas experiencias, al mismo tiempo que con aquellos conocimientos adquiridos previamente.

Los factores expuestos hasta el momento nos sitúan en el valor que esta habilidad tiene y al mismo tiempo la dificultad que presenta para plantearla en la enseñanza de segundas lenguas. La importancia y la dificultad de la comprensión oral reside en su característica de ser innata al ser humano y acompañarlo a lo largo de su vida (Brown, 1990). Esta teoría del aprendizaje a lo largo de la vida es una de las que más importancia tiene según las propuestas europeas actuales para el desarrollo de una política lingüística conjunta en Europa y en la que se recoge la necesidad de intensificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en los países miembros, que faciliten la movilidad y la comunicación internacional que favorezcan la diversidad cultural y que sólo podrá conseguirse si se fomenta el aprendizaje a lo largo de toda la vida y se facilita desde la escolaridad más temprana hasta la vida adulta (MCERL, 2002: 15).

No obstante, el aprendizaje de la destreza de la comprensión oral suele quedar relegado al entorno natural y esto se transmite al aprendizaje de la lengua extranjera al no prepararse de manera específica en las lenguas extranjeras para ello. Brown (1990) también afirma que la comprensión auditiva es fundamental en la formación del ser

humano y el proceso de aprendizaje se verá favorecido por el desarrollo de esta habilidad considerándola de manera específica.

La definición de comprensión oral y el análisis de sus características varían en función de los distintos estudios, perspectivas y enfoques que se utilicen. Este factor es fundamental a la hora de plantear su enseñanza, principalmente porque será la base de las intervenciones didácticas y decisiones metodológicas que se consideren más adecuadas. Principio del que es fundamental partir a la hora del análisis de la actuación en el aula de lenguas extranjeras.

### **3.1.2. Aprender a comprender: las estrategias de aprendizaje del alumno**

De manera general, las estrategias que utiliza el alumno para aprender son técnicas o recursos que le sirven para adquirir los conocimientos. Por ello, la importancia de que el alumno *aprenda* es tan importante como que *aprenda cómo ha de hacerlo*.

En palabras de Vez (1998: 81) “*A medida que los aprendizajes de lenguas se han centrado en quién las aprende (y no en quién o cómo las enseña), asistimos a una eclosión de conceptos y terminología (imposible de recoger en este espacio) que evidencian la preocupación didáctica por la investigación sobre las estrategias que afectan directa o indirectamente al aprendizaje de una lengua (Valcárcel, et al., 1995) así como las modalidades en que se desarrollan (Bertocchini y Costanzo, 1995)*”.

Según la definición propuesta en el MCERL (2002: 60), pocos años después de esta afirmación, las estrategias son presentadas como:

*...un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta.*

Se destaca en esta propuesta que las estrategias no han de verse como forma de suplir una carencia, ya que los hablantes nativos también las utilizan, pues son los recursos necesarios para que nos podamos comunicar. Por ello vienen explicadas como:

*la aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución, control, y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación.*

Ya Van Ek (1975) afirmaba que entenderse en una lengua, hablarla y comprenderla implica no sólo el conocimiento de la misma de manera teórica, sino poner en funcionamiento todos los recursos necesarios para que esos *saberes* funcionen y por tanto se usen.

Las estrategias de aprendizaje utilizadas por el alumno, entendidas desde esta perspectiva, implican que necesariamente haya *algo* que ponga en funcionamiento estos mecanismos en la clase de lenguas. La dificultad que entraña la comprensión oral va mucho más allá de un problema de comprender la lengua en que nos hablan. Esta habilidad precisa de procesos situados a un mismo nivel de importancia jerárquica: comprender implica escuchar, para, de este modo, entender y posteriormente aprender; no se trata sólo de un planteamiento del aprendizaje de la lengua extranjera sino que planteado de este modo afecta por igual a la lengua materna, en lo referente al ámbito escolar, cuando se trabajan las habilidades receptivas.

Es bien sabido por los profesores en general, y por los de lenguas en particular, la dificultad que entraña conseguir que los alumnos presten atención para *escuchar de manera activa* a fin de realizar una tarea posterior. No estamos valorando la dificultad o los resultados de la tarea, sino la respuesta ante acciones que en sí mismas parecen tan sencillas como comprender instrucciones o atender a audiciones grabadas, ya sea en lengua extranjera o en la propia lengua, de las que extraer algún tipo de información para trabajar con ella posteriormente.

La escucha activa en el aula resulta una tarea complicada, por ello es necesario establecer los distintos tipos de escucha que se pueden realizar para poder aplicar la intervención didáctica adecuada, ya que la comprensión está ligada con el tipo de escucha que realizamos.

Los distintos tipos de escucha nos preparan para un tipo de conocimiento diferente, por ello, merece de nuestra atención, ya que este hecho influye en la enseñanza en el aula a la hora de plantear cuestiones relativas a las estrategias de profesores y alumnos. En función del interés que muestre el oyente la escucha se puede catalogar, siguiendo a Bickel (1982; en Lomas, 1999: 297-298) como escucha *distraída*, *atenta*, *dirigida*, *creativa* y *crítica*:

1. La *escucha distraída* es una escucha marginal, superficial, intermitente, con incapacidad para centrar la atención desde el principio y con continuidad; el mensaje es recibido parcialmente, distorsionado e incompleto.

2. La *escucha atenta* es la suscitada por una motivación que incita a prestar atención al mensaje, así como por la anticipación consciente de algo divertido, interesante y útil.
3. La *escucha dirigida* es la realizada cuando se conoce la finalidad para la que es necesario prestar atención.
4. La *escucha creativa* es la que además de motivación y de conocimiento de la finalidad, prevé una participación mental activa con evocación rápida de los datos pertinentes obtenidos del propio mapa cognitivo. Lo que se escucha pasa a formar parte de las vivencias, completándolas y enriqueciéndolas, y equivale, por lo tanto, a una experiencia directa. La escucha creativa presupone la actividad simultánea tanto del pensamiento convergente, es decir, congruente con el tema, apropiado, claro, preciso, como con el pensamiento divergente e imaginativo, variado, rico, original, fluido.
5. La *escucha crítica* se realiza cuando además de hábito de implicarse creativamente en la situación existe un conocimiento concreto del tema, que hace que resulte posible percibir o poder valorar los fines de los que se habla para adherirse a ellos o disentir de los mismos.

Una vez identificado el tipo de escucha que el alumno está realizando y que el alumno sea consciente de esa distinción, se puede seguir avanzando en el proceso a través de las seis *microhabilidades* de la comprensión oral, siguiendo la clasificación que hace Cassany, Luna y Sanz (1994) basándose en teorías anteriores de Rivers y Temperley (1978), McDowell y Stevens (1982) y Rickson (1981) y que sirve de aplicación a las estrategias que debe desarrollar el alumno: *reconocer*, *seleccionar*, *anticipar*, *inferir* y *retener*. Cada una de estas estrategias lleva implícitas una serie de acciones que colaboran en el proceso de la comprensión oral:

#### 1. RECONOCER:

- Saber segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen: sonidos y palabras, el artículo y el nombre, verbo y pronombres, combinación de pronombres, etc.
- Reconocer los fonemas, morfemas y palabras de la lengua.
- Discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua: vocal tónica/vocal átona, etcétera.

## 2. *SELECCIONAR*:

- Distinguir las palabras relevantes de un discurso (nombres, verbos, frases clave, etc.) de las que no lo son (muletillas, repeticiones, redundancias,...).
- Saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas: los sonidos en palabras, las palabras en sintagmas, los sintagmas en oraciones, las oraciones en párrafos o apartados temáticos, etcétera.

## 3. *INTERPRETAR*:

- Comprender el contenido del discurso:
  - Comprender la intención y el propósito comunicativo.
  - Comprender el significado global, el mensaje.
  - Comprender las ideas principales.
  - Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes.
  - Comprender los detalles o las ideas secundarias.
  - Relacionar las ideas importantes y los detalles.
  - Entender las suposiciones, los sobreentendidos, las ambigüedades, elipsis.
- Comprender la forma del discurso:
  - Comprender la estructura o la organización del discurso.
  - Identificar las palabras que marcan la estructura del texto, que cambian de tema, que abren un nuevo tema y lo concluyen.
  - Identificar la variante dialectal y el registro del discurso.
  - Captar el tono del discurso: agresividad, ironía, humor, etcétera.
  - Notar las características acústicas del mensaje: la voz (vocalización, actitud del emisor,...) y el discurso (ritmo, velocidad, pausas, entonación,...).

## 4. *ANTICIPAR*:

- Saber activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso.
- Saber prever el tema, el lenguaje y el estilo del discurso.

- Saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho.

#### 5. *INFERIR*:

- Saber inferir datos del emisor: edad, sexo, carácter, propósitos, etc.
- Saber extraer información del contexto comunicativo: situación, papel del emisor y del receptor, tipo de comunicación, etcétera.
- Saber interpretar los códigos no verbales.

#### 6. *RETENER*:

- Recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante.
- Retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso:
  - Las informaciones más relevantes: tema y datos básicos.
  - La situación y el propósito comunicativo.
  - La estructura del discurso.
  - Algunas palabras especiales (raras, nuevas, relevantes).
- Utilizar los diversos tipos de memoria (visual, auditiva, etc.) para retener información.

En la misma línea expositiva, el MCERL (2002: 74) añade que las estrategias de comprensión suponen identificar el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, poniendo en funcionamiento en ese proceso lo que se consideran esquemas apropiados. Esta consideración se explica en una serie de procesos que, casi de manera encadenada, se hacen necesarios unos en función de los siguientes.

Los esquemas apropiados, a su vez, establecen expectativas respecto a la organización y al contenido de lo que va a ocurrir (*Encuadre*). Durante el proceso de la actividad de comprensión, se utilizan las claves identificadas en el contexto total (lingüístico y no lingüístico), así como las expectativas respecto a este contexto establecidas por los esquemas adecuados para elaborar una representación del significado que expresa y una hipótesis respecto a la intención comunicativa que subyace en él. Se llenan los vacíos aparentes y posibles que haya en el mensaje con el fin de materializar la representación del significado, y se deduce la importancia del



mensaje y de sus partes constituyentes (*Inferencia*). Los vacíos que se resuelven mediante la inferencia pueden haber sido causados por restricciones lingüísticas, condiciones receptivas difíciles, ausencia de conocimientos asociados o por una supuesta familiaridad, predisposición, subestimación o reducción fonética por parte del emisor. La viabilidad del modelo al que se ha llegado por este proceso se comprueba con la evidencia de las claves co-textuales y contextuales para ver si “encajan” en el esquema puesto en funcionamiento: la forma en que uno está interpretando la situación (*Comprobación de hipótesis*).

El alumno que necesita utilizar las estrategias de la comprensión como una de las herramientas más valiosas para su aprendizaje, ejecuta la actividad comprensiva de mensajes de manera progresiva, es decir en distintas etapas, tanto en su propia lengua como en las segundas lenguas que está aprendiendo.

Galvin (1988: 4-7) en su análisis de cómo se realiza el proceso de la escucha de manera general, ilustra cómo los estudiantes de una lengua producen cuatro fases que se verifican en el aprendizaje tanto de su lengua como de segundas lenguas.

Se identifica en todas ellas el proceso activo que llevan implícito:

- La *recepción* (*receiving*): selección de elementos que contienen información necesaria para el receptor.
- La *interpretación*: descodificación a través de aprendizajes previos de aquello que está escuchando.
- La *evaluación*: análisis del contenido del mensaje que activará otra serie de mecanismos para continuar entendiendo la cadena de información que se está presentando.
- La *respuesta*: en este sentido se puede entender que escuchar no implica responder pero habitualmente la simple actitud de atención implica respuesta, además esta puede ser gestual, sonora, verbal o no verbal.

### 3.1.3. Actividades de comprensión oral: las estrategias docentes

La creencia de que se aprende a escuchar y a comprender de forma espontánea y que esta estrategia ya se domina al llegar a la escuela es una noción que en nada favorece el aprendizaje escolar.

Con respecto a este paradigma Vez (2001: 369) señala muy acertadamente que “*el profesorado de lenguas extranjeras necesita un “saber qué” además de un “saber cómo”*”. Observación que este autor ya había planteado con anterioridad (Vez, 1995dir. vol. I: 38), al referirse a la tarea de planificar que ahora exponemos y que nos sirve como referente siempre que hablemos de las estrategias del profesor, tanto en la comprensión como en la expresión o la interacción oral que analizaremos a lo largo del capítulo:

*Cuando los profesores nos enfrentamos a la tarea de planificar, nos preocupamos de un conjunto de cuestiones que tienen que ver con las respuestas al que enseñar, cómo y cuándo hacerlo, lo mismo que al qué cómo y cuándo evaluar. Las respuestas a estas preguntas configuran el espacio de decisiones común a cualquier profesor o grupo de profesores que se enfrentan a la tarea de planificar, o lo que es lo mismo de organizar con anticipación su enseñanza. A ese conjunto de cuestiones podríamos considerarlas como el saber de la planificación. Pero la existencia de ese saber que no supone su traslado inmediato en esquemas lineales.*

La escasez de conocimientos científicos sobre la oralidad, la naturaleza de sus propias características, el hecho de que la expresión oral incluya aspectos verbales y no verbales, que sea una expresión efímera y difícil de sistematizar hace que las estrategias docentes resulte un tema difícil de abordar. Es necesario saber en qué consiste *saber hablar y saber escuchar* para poder enseñarlo.

Las estrategias docentes conducentes a alcanzar la comprensión oral, por parte de los alumnos, son un proceso íntimamente relacionado con las estrategias y mecanismos que el alumno pone en funcionamiento para alcanzar este objetivo.

Si anteriormente considerábamos la idea de que el proceso de escucha se produce en varias fases, la actividad docente, para que sea efectiva, tiene que tener este factor en cuenta y planificar las actividades partiendo de este axioma. Underwood (1989), plantea la importancia de exponer al alumno a todas estas fases y actividades de comprensión que propone de la siguiente manera:

- Fase previa o de preparación: posibilita que la información sea inteligible a través de procesos como palabras clave, alusiones, entonación.

- Comprensión real: El proceso concluye su intención inicial.
- Fase final: posibles respuestas a la fase de comprensión real.

En consonancia con esta propuesta en su investigación sobre competencia comunicativa oral Vez y Martínez (2002) proponen en el apartado de comprensión auditiva de su estudio la secuenciación clara y precisa de la propuesta de las actividades de escucha siguiendo un planteamiento que se presenta en las siguientes tres fases:

- Audición del mensaje
- Etapa silenciosa
- Comprensión global

Además en la misma investigación se proporcionan elementos visuales que ayudan a la interpretación, comprensión y resolución de la tarea final que actúan como elemento cooperante. Al igual que lo hacen las lenguas maternas del alumno, sus conocimientos del mundo, sus experiencias previas y el texto y el contexto.

Un planteamiento que coincide con la propuesta que sobre la educación de la escucha realiza Pavoni (1982; en Lugarini 1995: 46-48) quien explica las tres fases desarrolladas de forma complementaria:

- una primera de pre-escucha, en la que se debe establecer por qué se escucha y en la que es esencial que se creen expectativas en el que escucha para ayudarse a realizar anticipaciones basándose en el propio conocimiento;
- una fase de escucha, en la que se mantiene viva la atención y activo el proceso por medio de ejercicios y material de apoyo que estimula la anticipación, la verificación, la relación y la memorización de lo que se escucha; y
- una fase posterior a escuchar en la que se verifica la comprensión y se integra el proceso de escucha con otras actividades (leer, escribir, actuar).

La actividad de la escucha en el aula no es tarea fácil, la sociedad propone modelos de recepción de la información que distan mucho de los ofertados por la escuela; la información no solo se percibe a través de lo que se escucha, más bien es

todo lo contrario, el mundo audiovisual proporciona gran parte de la información que antes sólo se obtenía escuchando. Por ello el aprendizaje y la enseñanza de la escucha se ha convertido en un reto tanto para alumnos como para profesores.

Una buena comprensión de los mensajes propuestos a los alumnos para la escucha implica la capacidad de captar los datos necesarios de la información, formulando las inferencias oportunas, e identificando la intención comunicativa del emisor.

La concepción que el docente tenga de los procesos de enseñanza aprendizaje influirá en sus planteamientos de la práctica educativa. La teoría que plantea Brewster (1995: 127-141) es que en función de la idea que los profesores tengan sobre como aprenden los alumnos así plantean el tipo de actividades de comprensión oral. Con esta consideración analiza tres estrategias que se suelen dar en el entorno escolar:

- El lenguaje es un proceso lineal en el cual escuchar provoca en el aprendiz la confianza necesaria para poder realizar la actividad expresiva de hablar.
- El aprendizaje de una lengua es un proceso centrado en la comprensión en una primera fase, momento en que no se hace necesario que los aprendices produzcan lengua pero si la escuchen a un alto nivel.
- Propone un proceso en que se integran las cuatro habilidades y desde un principio se desarrollan todas ellas en paralelo.

La cuestión, finalmente, estriba en que el profesor de lengua extranjera consiga que sus alumnos sean capaces de escuchar y comprender. Para ello es necesario que se le proporcionen los recursos y estrategias que para ello se necesitan.

Brewster (1995: 162) considera que los aprendices han de ser capaces de practicar todas estas habilidades para poder integrarlas en su aprendizaje y de esa forma el profesor podrá plantear en su práctica diaria la inclusión de estas habilidades puesto que ya han sido adquiridas por los alumnos:

*The role of the teacher, therefore, is to encourage children to draw upon different information sources, skills and strategies in order to learn how to help themselves understand. Once teachers are aware of these processes, they will be able to in their planning interactive or specific listening tasks focusing on one or more of these strategies.*

Proporcionar a los alumnos estrategias que les ayuden a escuchar para aprender y además entender, no sólo una lengua extranjera, sino todo lo que los rodea, fomenta, además, en ellos un sentido crítico que se adquiere fundamentalmente si se aprende a escuchar de manera activa.

Esta afirmación implica tener en cuenta muchos factores para diseñar las actividades por parte del docente, que como en cualquier otro tipo de tareas requieren de características propias para su desarrollo: la gradación, el nivel de dificultad, los agrupamientos, etc.

Basándonos en las microhabilidades de la comprensión oral y las estrategias que el alumno tiene que poner en funcionamiento para comprender un mensaje oral, ya planteadas en el apartado anterior con la clasificación realizada por Cassany, Luna y Sanz (1994), la propuesta de estrategias docentes que vamos a plantear es una selección de actividades, que a modo de ejemplo, sirven para el correcto desarrollo de la comprensión de mensajes orales:

*1. Reconocer:*

Reconocimiento de elementos de la secuencia acústica, tanto lingüísticos, como no lingüísticos o ruidos ambientales.

*2. Seleccionar:*

Selección de elementos importantes para la audición.

*3. Interpretar:*

Interpretación del discurso, intención, propósito, significado global o específico, ideas principales y secundarias, distinguir registro, entre otros aspectos.

*4. Anticipar*

Capacidad para anticiparse a lo que se va a escuchar (palabras, ideas, opiniones, etc.), a partir de las entonaciones, de la estructura del discurso, del contenido, etc.

*5. Inferir*

Extraer la información que procede de los distintos medios o fuentes.

*6. Retener*

Recordar palabras frases, información, datos básicos, situaciones, propósito comunicativo entre otros aspectos.

El MCERL (2002: 68) propone actividades de comprensión auditiva en coherencia con los tipos de escucha que hemos analizado anteriormente y teniendo en cuenta los ámbitos formales y los no formales:

- Escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.).
- Escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine, etc.).
- Escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias espectáculos, etc.).
- Escuchar conversaciones por casualidad.

Esta propuesta se completa con la definición de las intenciones con las que el usuario puede estar escuchando, válidas para el entorno de aula o para comunicarse fuera de ella:

- para captar la esencia de lo que se dice;
- para conseguir una información específica;
- para conseguir una comprensión detallada;
- para captar posibles implicaciones.

En lo referente a los materiales utilizados por el docente, otro de los aspectos prioritarios a tener en cuenta, como ya planteaba Nunan (1999: 212), es *“que los materiales sean auténticos favorece que el alumno se conecte con la realidad a la que pretende acercarse el aula de LE”*.

Esta característica de autenticidad es importante en cualquier tipo de estrategia pero aún lo es más en las audiciones donde la consideramos un aspecto fundamental, ya que contienen vacilaciones, negociación de significado y características propias del lenguaje hablado que ayudarán a los alumnos a enfrentarse a la comunicación real dentro y fuera del aula. Muchos de los materiales propuestos para las audiciones y la práctica de comprensión oral se adaptan a un lenguaje más sencillo que se corresponde con las necesidades que el profesor considera para su programación de aula, un trabajo que se considera material real, aunque no auténtico, por haber sido modificado y

simplificado. A este respecto Peterson (1991: 108) argumenta que la escucha fuera del aula no se caracteriza por la utilización de un lenguaje sencillo y por tanto estas adaptaciones no favorecen el máximo desarrollo de la capacidad comprensiva. Porque, precisamente, los estudios confirman que un grado de dificultad elevado favorece el máximo desarrollo de esta capacidad.

Penny Ur también opina que lo ideal es preparar a los alumnos para aquellas situaciones que se van a encontrar en la vida real. Y que su efectividad se ve aumentada cuando la tarea que han de realizar está bien estructurada y es concreta. Para ello, Ur (1984: 47) sugiere cuatro tipos de ejercicios:

- Escucha sin respuesta
- Escucha con respuestas cortas
- Escucha con respuestas más largas
- Escucha como base para el estudio y discusión.

A parte de todas las consideraciones planteadas por los diversos estudios y propuestas, recordaremos las consideraciones específicas necesarias a tener en cuenta cuando estemos trabajando la oralidad, entre las que resaltamos: reflexionar sobre la propia actividad, considerar si la actividad es adecuada al nivel del alumnado, estimar el tiempo en función de la dificultad, proporcionar elementos visuales que les ayuden a realizar la tarea, planificar el proceso teniendo siempre presente las indicaciones previas, las actividades de comprensión en su esencia y las que se realizan posteriormente y el tipo de agrupamiento más adecuado para su realización.

## 3.2. La actividad de expresión oral en la clase de idioma

Para Cassany, Luna y Sanz (1994: 84) aprender lengua significa "*aprender a usarla, a comunicarse, o, si ya se domina algo, aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas o comprometidas que las que ya se dominaban*". De ello deducimos la importancia del *uso* frente al *conocimiento teórico*. A pesar de que haya sido la tendencia general durante muchos años en la educación obligatoria el proceso a la inversa.

### 3.2.1. Rasgos de la expresión oral

Sperber y Wilson (1994) definen a un buen hablante como el que usa la tipología textual más adecuada, el registro y la clave comunicativa, y es oportuno, es decir, produce en el momento más adecuado para ser comprendido, y lograr mayor eficacia en su intervención. Pero tampoco podemos olvidar que la comunicación es más que el lenguaje, y que comunicarse oralmente es algo más que hablar.

De hecho, que la comunicación sea efectiva implica que se cumplan lo que conocemos como funciones del lenguaje, en terminología de Jakobson función expresiva, apelativa, estética, metalingüística, fática y representativa o desde una concepción pragmática como la de Halliday (1978), instrumental, reguladora, interaccional, personal, heurística imaginativa y representativa.

Cassany, Luna y Sanz (1994: 142), en su propuesta de las características del comportamiento de un buen comunicador, establece algunas de estas en una división complementaria de la que venimos hablando en este capítulo. Por un lado distingue las características del buen oyente y por otro las características de un buen hablante. Vamos a señalar estas últimas porque de ellas se deducen muchas de las intervenciones que tendremos que diseñar para la clase de lengua extranjera.

Un buen hablante:

- Tiene en cuenta a la audiencia y su relación con el tema.
- Planifica el discurso.



- Centra el tema adecuado al tono.
- Respetar los principios de textualidad (coherencia, cohesión, adecuación, estilo y corrección.)
- Cuidar los principios de cooperación comunicativa (cantidad, calidad, relevancia y modo)
- Cuidar la imagen propia, los gestos y todos aquellos signos que forman el discurso.
- Observar las reacciones de la audiencia.
- Es ético y sincero
- Evita lo monótono
- Cuidar los principios de cortesía.

El esquema desarrollado por Bygate (1987) y citado por Cassany, Luna y Sanz (1994: 142) para el análisis del discurso oral y de la conversación ponen de manifiesto las estrategias que se ponen en funcionamiento para comunicarnos en situaciones de comunicación poligestionadas:

*Este autor distingue entre conocimientos y habilidades de la expresión oral. Los primeros son informaciones que conocemos, que tenemos memorizadas: incluyen el dominio del sistema de la lengua (gramática, léxico, morfosintaxis, etc.), pero también otros aspectos relacionados con la cultura (estructura de las comunicaciones, modelos culturales, etc.). Las segundas hacen referencia a los comportamientos que mantenemos en los actos de expresión: las habilidades de adaptarse al tema, de adecuar el lenguaje y muchas otras.*

Tener control sobre la habilidad de la expresión oral puede significar muchas cosas, para nuestro enfoque significa conseguir el principio comunicativo. El enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas, evidentemente, da importancia a la lengua oral y otros enfoques como la pragmática también insisten en su importancia.

En sintonía con esta idea de ser capaz de comunicarse y hacerse entender de tal forma que “la producción oral se parezca lo suficiente a la de los hablantes nativos como para no causar problemas de comunicación”, McCarthy (1972: 4) realiza la siguiente afirmación:

*Ability to handle spoken language is to be taken to include ability to understand the foreign language when spoken normally by natives, without allowances being made for the foreigner such as slowing*

*down, repeating phrases, speaking specially loudly or distinctly, and under normal -that is, sometimes adverse- conditions of listening, i.e. to a variety of voices and accents or against a background of noise or interference. It also includes ability to express oneself in the language, using appropriate forms and constructions fluently and without unnatural hesitation, and with a delivery sufficiently resembling that of native speakers to cause absolutely no difficulties of communication, and in favourable cases to pass virtually unnoticed among them.*

Consideramos que la comprensión oral y la expresión oral son destrezas complementarias, la expresión oral como parte de un proceso comunicativo, en el que como ya planteaba Widdowson, (1978: 59) “*la comprensión oral es una destreza productiva y receptiva al mismo tiempo*”.

### **3.2.2. Aprender a producir oralmente en la lengua: las estrategias del alumno**

Las características de la expresión oral a la hora de aprender una lengua extranjera se pueden agrupar en torno a dos consideraciones principales, las de orden lingüístico y las de orden psicológico.

Los estudios presentados por Brown (2001: 270) establecen que los factores de orden lingüístico se agrupan en torno a estos ocho apartados:

1. *Cadena hablada*. Hablar con fluidez supone unir las palabras y no pronunciarlas una a una.
2. *Redundancia*. El hablante debe conocer este recurso del lenguaje porque le ayuda a transmitir el mensaje con más claridad.
3. *Formas reducidas*. Contracciones, elisiones, reducción silábica, etc.
4. *Variación en la “expresividad”*. Comienzos equivocados, dislocaciones sintácticas, retrocesos, frases de relleno o expresiones de apoyo.
5. *Lenguaje coloquial*. Estilo informal, jergas, expresiones idiomáticas, etc.
6. *Tempo elocutivo*. La rapidez con que habla un nativo suele ser un obstáculo para la comprensión por parte del oyente no nativo.
7. *Aspectos prosódicos*. El acento, el ritmo y la entonación varían según las lenguas.
8. *Interacción*. La interacción con el interlocutor se rige por reglas que comparte y respeta el hablante: interpretación de marcas lingüísticas, negociación del significado, turnos de palabra, fórmulas para mantener y terminar la conversación, etc.

Los factores psicológicos son aquellos relacionados con la exposición de tipo personal que experimenta el hablante al verse sometido a una situación nueva, ante el temor a equivocarse, las expectativas creadas, etc.

Algunas de las actividades de expresión oral que considera el MCERL (2002: 61) tanto en entornos formales como no formales incluyen: realizar comunicados públicos (informaciones, instrucciones, etc.); dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas, etc.). Las actividades pueden suponer, por ejemplo: leer en voz alta un texto escrito; hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc.); representar un papel ensayado; hablar espontáneamente; cantar, etc.

Tal como están explicadas estas actividades en el documento del Consejo de Europa, las estrategias de expresión suponen la movilización de recursos para buscar el equilibrio entre distintas competencias -maximizando las cualidades y evitando las insuficiencias- con el fin de equiparar el potencial disponible con la naturaleza de la tarea.

A continuación exponemos la secuencia de recursos que se ponen en funcionamiento para conseguir el equilibrio entre las distintas competencias.

- *Preparación:* Se ponen en funcionamiento los recursos internos, lo que posiblemente conlleva una preparación consciente
- *Atención al destinatario:* El cálculo del efecto de estilos, estructuras del discurso o formulaciones.
- *Localización de recursos:* La búsqueda en un diccionario o la obtención de ayuda cuando se trate de una carencia.
- *Reajuste de la tarea:* Teniendo en cuenta los recursos de los que dispone, el alumno hará un *Reajuste de la tarea*, elevando o disminuyendo el nivel de la misma. Igualmente, el usuario de una lengua con recursos insuficientes, deberá hacer concesiones con respecto a lo que realmente le gustaría expresar con el fin de adecuarse a los medios lingüísticos disponibles.

Hymes (1972) ya había puesto de manifiesto esta consideración al afirmar que cuando producimos un enunciado realizamos actos simultáneamente. El alumno pone en funcionamiento todas las estrategias a su alcance para lograr expresarse oralmente. En función de cómo sean las necesidades y los niveles de comunicación nos encontramos con distintas necesidades a las que el alumnado tiene que hacer frente. Son estrategias de expresión de distinta índole que se denominan, en terminología del MCERL (2002: 66): *estrategias de evitación, estrategias de aprovechamiento, compensación, apoyo en los conocimientos previos, intento, control del éxito y autocorrección*.

Consideramos adecuado definirlas porque forman parte del engranaje al que antes hacíamos referencia, necesario para que el aprendiz las ponga en práctica para expresarse.

A continuación presentamos las definiciones y explicaciones que el MCERL (2002: 66) propone para cada una de estas estrategias porque consideramos importante que el aprendiz las reconozca como parte de los actos que realizamos simultáneamente cuando nos expresamos oralmente:

- *Estrategias de evitación*: “aquellos procedimientos de reajuste a la baja de nuestros objetivos cuando los recursos de que se dispone son limitados”.
- *Estrategias de aprovechamiento*: “son las que permiten encontrar los medios para lograr desenvolverse mediante un reajuste al alza de nuestros recursos.”
- *Compensación*: “el usuario adopta un enfoque positivo de los recursos de los que dispone, lo que permite hacer aproximaciones y generalizaciones con un nivel de lenguas muy sencillo, así como parafrasear o describir aspectos de lo que se quiere decir, o incluso ‘extranjerizar’ expresiones de la L<sub>1</sub>”.
- *Apoyo en los conocimientos previos*: “al utilizar una lengua muy accesible y ‘prefabricada’, el usuario se siente seguro -“islas de seguridad”- para crear puentes a través de lo que para él es una situación nueva o un concepto novedoso que quiere expresar.”

- *Intento*: “simplemente para intentar utilizar lo que recuerda a medias y piensa que podría funcionar.”
- *Control del éxito*: “tanto si el usuario de la lengua es consciente de la compensación, de que está andando por la cuerda floja o de que está usado la lengua con vacilación, como si no lo es, la retroalimentación proveniente de la expresión facial, de los gestos y de los movimientos subsiguientes que se producen en la conversación le ofrece la oportunidad de controlar el éxito de la comunicación.”
- *Autocorrección*: “el usuario de la lengua puede controlar conscientemente tanto los aspectos lingüísticos como los comunicativos de los deslices momentáneos y los errores más frecuentes y corregirlos”.

### 3.2.3. Actividades de expresión oral: las estrategias docentes

En primer lugar consideramos que el papel del profesor en el aprendizaje siempre es el de facilitar los procesos de comunicación y consecuentemente adoptar el papel más adecuado en la actividad de enseñanza-aprendizaje que haya seleccionado con el fin de alcanzar los objetivos concretos de expresión oral, idea que ya planteamos anteriormente en palabras de Vez (2001: 369).

En esta línea metodológica, Klippel (1984: 4) otorga un papel decisivo a la elección que el profesor realiza de su posicionamiento en las clases de lenguas, un papel que puede centrarse en permanecer como observador del proceso enseñanza-aprendizaje, dirigir o instruir:

*The teacher then has to decide whether to join in the activity as an equal number (this may sometimes be unavoidable for pair work in classes with an odd number of students) or remain in the background to help and observe.*

Se deduce de esta afirmación que la jerarquización y modelos de organización de aula a los que estamos tan acostumbrados no favorecen, en muchos casos, la respuesta espontánea y natural que se daría en un contexto en el que el profesor no estuviera presente y que, como indica Vez (2001: 350), es “*reflejo de la organización lógica inherente al propio lenguaje y sin realizar actos de habla propias de actividades de expresión oral interactivas*”.

Sin embargo, las estrategias que utiliza el profesor para lograr que la expresión oral sea efectiva se ve condicionada por muchos factores que inciden en la enseñanza-aprendizaje de una lengua, siguiendo lo expuesto por Vez (2000: 18):

*Enseñar bien una lengua (propia o extranjera), en cualquier nivel educativo, es algo más que inculcar a los alumnos las cuatro destrezas lingüísticas. Es básicamente, una forma de educar el intelecto y la sensibilidad.*

Como ya hemos señalado anteriormente, entre aprender una lengua materna o una lengua extranjera existen diferencias que deben ser tenidas en cuenta, debido a este proceso diferenciado. Van Ek (1988) propone para la enseñanza de idiomas dos tipos de estrategias que considera adecuadas y productivas para lograr este objetivo:

- 1) Estrategias de expresión oral mediante el recurso de “tácticas” de la lengua materna.
- 2) Estrategias propias de aprendizaje de una lengua extranjera.

En el primer grupo se incluyen estrategias como las de retomar una conversación, realizar una reformulación, reemplazar palabras en función de las necesidades del momento, describir características particulares o generales, señalar, actividades metalingüísticas o solicitud de ayuda.

Sin embargo, en el segundo grupo se incluyen aquellas estrategias que están relacionadas directamente con aprender una lengua extranjera, como por ejemplo traducción literal, creación de palabras, préstamos directos, etc.

Estas técnicas ayudan al hablante a conseguir el principio de la comunicación y logran el fin para el que está aprendiendo una lengua.

El contexto en que se desarrollan estos procesos, definido por Malinowski (Langendoen, 1968) y analizado por Halliday en tres elementos (*Field, Mode, Tenor*) y que Hymes (1972) categorizó en ocho (*setting, participants, ends, acts, key, instrumentalities, norms y genre*) determinarán el tipo de estrategia docente que se emplee para conseguir la producción oral.

Los tipos de significados que los alumnos quieran expresar se verán condicionados por todos estos componentes. Haremos especial mención a la clasificación de Halliday puesto que en sus tres categorías incluye las propuestas por Hymes y porque consideramos importante resaltar el componente interpersonal, ya que

se refiere a la situación en la cual el texto es efectivo puesto que en él se incluye la funcionalidad, al incluir *el tema* como componente relevante. La función que el texto tiene dentro de la situación es el *modo*, incluyéndose en él canal, lenguaje y género. Finalmente resaltamos la importancia del componente interpersonal por ser el que hace referencia a los participantes, teniéndose en cuenta la situación comunicativa, quiénes son y la relación existente entre ellos.

Allwright (1984a,b) mantiene que si las actividades seleccionadas y empleadas por los profesores consiguen, finalmente, que el alumno se sienta involucrado en situaciones comunicativas, el aprendizaje se desarrollará con total fluidez.

Es evidente que hay muchos factores, como venimos señalando en esta exposición, que debemos tener en cuenta para poder considerar esta afirmación acertada, ya que desde este punto de vista la motivación del alumno sería prácticamente el único recurso necesario como estrategia docente.

En combinación con esta propuesta, Krashen (1981) destaca la importancia del *input* que los alumnos reciben como uno de los elementos fundamentales de las estrategias del docente.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral y, en un sentido más general, de la práctica comunicativa son ilimitadas, desde los principios más básicos que pretenden capacitar a los alumnos para poder comunicarse, hasta principios más elaborados que tienen como fin conseguir que los alumnos se involucren en la comunicación y que utilicen procesos comunicativos más completos como la negociación, la interacción y el intercambio de información.

A lo largo de este capítulo analizaremos la *interacción comunicativa oral*, en la que estudiaremos todo el proceso comunicativo de comprensión y expresión orales en la que nos referiremos con más detalle a las actividades que Littlewood (1996) plantea de comunicación funcional e interacción social.

Ahora plantearemos algunas de las estrategias que el profesor puede poner en funcionamiento para que sus alumnos desarrollen la expresión oral, pero en realidad reconocemos que todas, o la mayoría de ellas, presentan el esquema de la interacción

oral que veremos en el siguiente apartado y que tienen una serie de características comunes que en la propuesta de Harmer (1983) se concretan en las siguientes:

1. Deseo de comunicación
2. Propósito comunicativo
3. Contenido y/o forma
4. Variedad lingüística
5. Ausencia de intervención del profesor
6. Ausencia de control de los materiales

El avance en todos los postulados lingüístico va gestando una innovación en la práctica docente y por tanto en los materiales didácticos que, sin ser ninguno de ellos el recurso ideal ofrecen a cada profesor una variedad de técnicas que necesariamente deberán ser adaptadas a las características de los alumnos, pues son muchos los factores que interviene en el proceso, pero, a modo de referencia, pueden ofrecer ideas para el aula.

La propuesta de actividades del MCERL (2002: 47) para este tipo de estrategia se presenta en tres grupos:

- 1. Juegos de lengua de carácter social.*
- 2. Actividades individuales.*
- 3. Juegos de palabra.*

Un recorrido por los materiales didácticos nos permite distinguir alguna de estas actividades que se plantean para trabajar en el aula. Entre las que más se repiten encontramos, por ser las más utilizadas como estrategia docente, los juegos de rol, de los que queremos destacar la opinión de Littlewood (1981: 47) por considerar, precisamente, el papel del profesor fundamental en el desarrollo de esta actividad en lo referente al papel de control que ejerce “*A medida que ese control se hace menos estricto y delimitado hay mayor espacio para la creatividad de los estudiantes*”.

Considerando las actividades de expresión oral dentro de los dos subgrupos propuestos por Littlewood (1996) (actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social), que analizaremos detenidamente más adelante en el apartado dedicado a la interacción oral, plantearemos ahora, igualmente, algunas de estas actividades por considerarse las más características en la clase de lengua extranjera.



Insistimos en la idea de que las actividades en sí mismas no son mejores ni peores sino que tendrán el valor de los resultados que con ellas se obtengan.

Entre las actividades de expresión oral seleccionadas habitualmente destacamos:

- La simulación y los juegos de roles en sus múltiples variedades y con distintos objetivos, en el cual a los alumnos se les asigna un papel que tienen que representar y en el que la habilidad comprensiva juega un papel fundamental.
- La dramatización, entrevistas, debates, situaciones interactivas cotidianas, conversación o trabajo por tareas; son propuestas que consideramos con múltiples ventajas a la hora de integrar al alumno en la actividad comunicativa.

Nos centraremos fundamentalmente en el trabajo por tareas, ya que las restantes las analizaremos en el apartado de interacción oral, sin embargo este otro tipo de actividad comunicativa se presenta como un planteamiento más general que se puede enmarcar en distintos momentos de la enseñanza-aprendizaje, ya que como plantea Cerezal (1995: 183) los modelos y programas por tareas implican “*organise learning in terms of how a learner applies his or her communicative competente to undertake a selection of tasks.*”

En lo referente a su duración, organización y estructura Tejada, Pérez Cañado y Luque (2005: 191) plantean el trabajo por tareas de la siguiente manera:

*A task is a procedure or set of procedures which can take one or more lessons-they have a beginning and a conclusion-and can be oriented towards communication-communication tasks-or towards learning the linguistic rules that enable learners to participate in the former tasks-enabling task. They involve problem-solving activities with a single or with several solutions -close or open-ended task-, they are developed taking as starting point a specific socio-linguistic authentic situation (i. e. going shopping) and include processes such as lifting, sorting, ranking, ordering, gap-filling, etc.*

Los autores de referencia también plantean que muchas de las actividades comunicativas pueden ser *reorganizadas* para ser realizadas mediante el trabajo por tareas, tal ejemplo son tareas como ir de compras, resolver una adivinanza, realizar un árbol genealógico, etc.

Sin embargo, las actividades que se presentan con más fuerza y aceptación a la hora de plantear las estrategias de expresión oral son las ligadas a las actividades de *conversación* por su carácter interactivo y por las múltiples posibilidades metodológicas que plantean.

Estas actividades dan un paso más en el tipo de expresión que deberá realizar el alumno al tener que usar la lengua para “hacer algo” y que a su vez incluyen las actividades que se pueden utilizar de manera específica para la expresión oral: plantear dudas, pedir aclaraciones, crear relatos orales colectivos, transformar relatos, describir petición de palabra, explicar cómo funciona algo, dar instrucciones, llegar a decisiones comunes en debates o asambleas, explicar procesos, responder preguntas, planificar oralmente las tareas o trabajos, opinar sobre hechos o temas concretos y participar en conversaciones.

Esta última es la que goza de más aceptación en el aula para plantear las estrategias de expresión oral debido a su carácter interactivo y a las múltiples posibilidades metodológicas que plantea.

### **3.3. La interacción oral en el aula de idioma**

El análisis de las dos secciones anteriores se ha basado en el estudio de la competencia comunicativa en sus dos vertientes de *expresión* y *comprensión*. Este estudio nos permite avanzar un paso más, y completar el proceso comunicativo, al centrar ahora nuestro estudio en la *interacción oral*.

Para el análisis de la interacción oral comenzaremos, en primer lugar, explicando sus características particulares y posteriormente profundizando en cómo se desarrolla en el aula desde la perspectiva del alumno y del profesor. Ofreceremos una propuesta de soluciones para intentar conseguir que esta interacción se produzca de manera efectiva fuera del aula.

#### **3.3.1. Características de la interacción oral: ser y estar con el otro**

Nos centraremos en estudiar las características propias de la interacción oral desde la perspectiva del *enfoque orientado a la acción*. Desde la perspectiva de que el plurilingüismo, la multiculturalidad, el componente intercultural del aprendizaje de lenguas y el desarrollo de la conciencia intercultural son consubstanciales a la competencia comunicativa.

Desde esta perspectiva analizaremos el desarrollo de los procesos de interacción en el aula y cómo se pueden consolidar estas interacciones fuera de ella.

Son muchos los autores que han estudiado el tema de la interacción oral en el aula de idiomas desde diversas perspectivas y proporcionando diferentes alternativas teóricas que se corresponden con soluciones metodológicas para conseguir alcanzar el objetivo que se persigue con tales estudios, Allwright (1984), Cambra, (1998), Kramsch (1984), Llobera (1990, 1995), Nussbaum (1995), Nussbaum y Tusón (1996) son algunos de los estudios que profundizan y centran su atención en el aula como un espacio social, de aprendizaje, como acontecimiento comunicativo, y centran su atención en las repercusiones que ello conlleva.

Los estudios e investigaciones que tienen como propósito profundizar en cualquiera de los ámbitos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, en algún momento de su

discurso pasan por el análisis del *modo en que se producen los intercambios de información de tipo oral* o las llamadas interacciones orales.

Para la enseñanza en general y para la de lenguas en particular, las interacciones orales son la parte fundamental del discurso, ya que éste se convierte en “continente” y “contenido” de la praxis diaria. Desde los primeros profesores en plantear la importancia que jugaba la interacción en el aula como Billows (1961), hasta las corrientes y metodologías actuales, con intenciones de todo tipo, tanto didácticas como comerciales, las teorías sobre su práctica y desarrollo han pasado por tantas definiciones y descripciones como corrientes metodológicas podamos encontrar. Seleccionamos la definición que se encuentra vigente en la actualidad y en la que se basa el sistema de enseñanza de lenguas a nivel europeo en el MCERL (2002: 14):

*En la **interacción**, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua dado su papel preponderante en la comunicación*

Profundizando en cuáles son las características de la comprensión y expresión oral son varias las cuestiones de importancia que se ponen de manifiesto en esta definición. Hasta la propuesta de esta definición, las referidas macro-habilidades de la lingüística que habitualmente dominaron el espacio de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, tanto las receptivas (escuchar y leer) como las productivas (hablar y escribir), no otorgaron un papel específico a la interacción, ni a la oral ni a la escrita, hecho que parecía ser inherente a las habilidades de escucha y habla, y por tanto no se le prestaba una atención exclusiva desde una perspectiva de las habilidades de comunicación.

Con esta definición de interacción oral se presenta el papel prioritario en el proceso de la comunicación, proporcionando un sentido más amplio e inclusivo que el proceso de codificación y decodificación del mensaje (Brown, 1990) ya que el intercambio de información se produce a través de la alternancia de expresión y comprensión, que, aun pudiéndose solapar, propician que a través de este proceso el oyente sea capaz de anticiparse al mensaje y pueda pensar una respuesta.

Este planteamiento profundiza no sólo en los actos de habla y escucha sino en la realización de los procesos que permiten que el intercambio de información sea posible es decir, realizar procesos que permitan que la comunicación alcance su objetivo último, algo que sólo es posible si se produce la interacción entre los hablantes.

Bygate (1987), en consonancia con esta idea, considera que son dos los aspectos más importantes para que el proceso de comunicación sea interactivo: la organización y la negociación.

- En primer lugar cita la *organización de la interacción*, en la que incluye los siguientes aspectos fundamentales:
  - Saber cuándo y cómo tomar la palabra.
  - Cómo facilitar que otra persona hable.
  - Cómo favorecer una conversación fluida.
  - Cuándo y cómo terminar la conversación.
- En segundo lugar se centra en la negociación del significado:
  - Estrategias que permiten confirmar que los participantes en la conversación se están entendiendo y están hablando del mismo tema.

Este tipo de estrategia se presenta también en el MCERL (2002: 14) cuando hace referencia a las denominadas actividades de la lengua que sin descuidar ninguna de las habilidades lingüísticas, expresa la importancia de la interacción oral dotándola de unas características propias que, lejos de quedarse en un discurso teórico, es también planteada, en los Portfolios de Lenguas, para su puesta en práctica a través de la evaluación y la autoevaluación, en un apartado dedicado específicamente a interacción en el epígrafe de conversar.

Las habilidades lingüísticas, a las que los estudios y terminologías anteriores se referían como micro-habilidades (hablar, escuchar, leer, escribir), en esta propuesta se denominan actividades de la lengua y comprenden: la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación tanto en la versión oral como en la escrita (MCERL, 2002: 74):

*La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas.*

Concretando las características de las actividades y estrategias de interacción oral, el MCERL (2002: 75) especifica lo siguiente:

*En las actividades de interacción oral, el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación.*

Resaltamos de esta definición la importancia concedida al engranaje y al proceso de interacción, al concretarse al máximo los conceptos claves para su interpretación y puesta en práctica por cualquier usuario:

- Las estrategias de comprensión y de expresión son empleadas constantemente durante la interacción tanto como hablante como oyente.
- Se realiza una construcción conjunta, no de manera aislada, por parte de cada participante.
- El principio de negociación se contempla como parte de la interacción.
- Las estrategias cognitivas y de colaboración o estrategias del discurso y estrategias de cooperación forman parte de la actividad de interacción.

Este concepto de cooperación había sido ya expuesto por Kagan (1985) e implica promover en el grupo un sentido de unidad que permita interactuar para conseguir unos objetivos comunes de aprendizaje, con tareas como son el *peer tutoring*, *jigsaw* o los *trabajos por proyectos* que se han venido desarrollando en las aulas, como parte del aprendizaje cooperativo o *classroom management*. Sirviendo para controlar las acciones propias de las interacciones como por ejemplo: tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto.

Este análisis nos lleva al estudio de las estrategias de interacción. Se deduce de lo dicho hasta ahora que todas las estrategias que se ponen en funcionamiento para que la interacción oral sea posible van más allá de la actividad de comprensión y de expresión, ya que se trata de un “discurso conjunto” que conlleva un proceso en que, por decirlo de un modo práctico, las vivencias personales de los interlocutores van a ser tan importantes como su conocimiento de la lengua, es *ser y estar con el otro*. Trátase de una situación “cara a cara” donde adquieren relevancia aspectos como las distancias,

los gestos, la cultura o las creencias, en definitiva, estamos hablando de características paralingüísticas y señales contextuales que en otro contexto no se perciben.

Las estrategias de interacción oral se desarrollan en cuatro etapas: la planificación, la ejecución, la evaluación y la corrección. Etapas que, a su vez, podríamos concretar en las siguientes acciones:

- *Planificación:*

- Encuadre (selección del «praxeograma»).
- Identificación de vacío de información y de opinión (condiciones de idoneidad).
- Valoración de lo que se puede dar por supuesto.
- Planificación de los intercambios.

- *Ejecución:*

- Tomar la palabra Cooperación interpersonal cooperación de pensamiento.
- Enfrentarse a lo inesperado.
- Pedir ayuda.

- *Evaluación:*

- Control de los esquemas y del «praxeograma».
- Control del efecto y del éxito.

- *Corrección:*

- Petición de aclaración.
- Ofrecimiento de aclaración.
- Reparación de comunicación.

Como conclusión diremos que por el hecho de que la interacción oral implica muchos más procesos que hablar (sucesión de actividades de expresión oral) y escuchar (sucesión de actividades de comprensión oral) las estrategias que se utilicen en el aula serán fundamentales para alcanzar los objetivos que nos propongamos en el aprendizaje.

Estas estrategias tienen que tener en cuenta la complejidad de la interacción oral que reside en la propia naturaleza del proceso, ya que se han de realizar intercaladamente las actividades de hablar y escuchar, que muchas veces se superponen, las respuestas se planifican cuando los hablantes aún no han terminado de hablar, el

discurso es acumulativo y el interlocutor necesita realizar estrategias de seguimiento y control para enfrentarse a situaciones propias de la interacción.

### 3.3.2. El desarrollo de las interacciones orales en el aula

Como señala Vez (2006: 13), “*El aula es el ámbito en que los alumnos desarrollan los aprendizajes*”, un escenario que se presenta, según su visión, como un lugar que -siendo permanente en el espacio- es un punto de transición en el uso de lo aprendido para lograr el objetivo final: la comunicación y el entendimiento con los otros. Se convierte, en palabras de este autor:

*...en el lugar donde nuestro alumnado tiene que construir-casi desesperadamente-su propio proceso de apropiación de una (o más de una) lengua distinta a la propia o a las propias... y ese espacio es radicalmente distinto del escenario en el que la apropiación real -la apropiación cultural- de una o varias lenguas tiene lugar cada día, para cientos de miles de seres humanos desde que el mundo es mundo. (Vez, 2006: 240)*

La concepción del autor de referencia acerca del aula va mas allá del espacio físico: algo que él define como “*un umbral para una sociedad de la cultura*” (2006: 240) donde el idioma trasciende a la propia clase, tanto como espacio físico como cultural, para dar paso a la incorporación a la sociedad en que se desarrollaran los intercambios reales de cultura, es decir, el aula sin muros como realidad vivencial.

Podría decirse que la interacción oral en el aula de LE es el fin que persigue la enseñanza de una lengua con el objetivo de que ésta sea utilizada fuera del propio espacio físico al que nos estamos refiriendo, como argumenta Vez (2006: 241)

*El aula de LE se perfila como un espacio psicológico de análisis y valoración de los comportamientos de nuestros alumnos en relación a su desarrollo constructivista frente al encuentro con la nueva lengua que han de incorporar a la lengua o lenguas ya adquiridas, mediante complejos (y no siempre bien comprendidos) procesos de equilibrio, desequilibrio y reequilibrio cognitivo.*

Aun considerando este aspecto como una “*asignatura pendiente*”, el autor lo califica como “*un sano ejercicio de profesionalización*” (Vez, 2006: 241).

Los distintos métodos de enseñanza-aprendizaje, ya planteados en el capítulo anterior, muestran cómo los avances en la enseñanza de idiomas trascienden a planteamientos catalogados como comunicativos (enfoques comunicativos), que van desde el *conocimiento* al propio *uso*, pero *que* no en todos los casos se convierten en



metodologías que garanticen que la comunicación sea efectiva, alcanzando los grados de interculturalidad a los que se aspira con la enseñanza de idiomas a fin de convertir ésta en un valor sociocultural.

Desde una perspectiva funcional, el lenguaje es interpretado como instrumento o vehículo de comunicación que permite que los aprendices realicen intercambios de información que permiten la socialización.

A nuestro entender, esta función del lenguaje se gesta en el aula, se potencia en el aula, se retroalimenta en el aula y se transmite desde el aula para que pueda ser usada fuera de ella.

El aula es interpretada en la línea argumentativa seguida por Vez (ed.), Guillén y Alario (2002: 264) como un lugar de encuentro pedagógico:

*Se trata de un conjunto de “factores” de orden “comunicativo, cultural y social” que según un enfoque etnográfico y antropológico desde la sociología de la educación-confluyen en el aula y nos permite considerarla como un microcosmos original en donde de forma continua existen una cierta obligación y reciprocidad de “intercambios (échanges)”, así como la participación e implicación activa de todos en el desarrollo de “actividades de enseñanza y aprendizaje”.*

Sin mostrar dudas acerca de la importancia del profesor en el aula, los planteamientos a que hacen referencia Vez (ed.), Guillén y Alario (2002: 265) tienen en cuenta aspectos que afectan a la comunicación en cuatro aspectos fundamentales: La comunicación verbal, la comunicación no verbal, las actividades de enseñanza y aprendizaje y los materiales sociales:

*a) La “comunicación verbal, realizada mediante mensajes verbales utilizando ya sea la lengua materna, ya sea la Lengua Extranjera. Esos mensajes adquieren el carácter de “intercambios (échanges)”, definidos como la más pequeña unidad dialógica o multilógica en donde pueden negociarse –globalmente– un contenido semántico y las intervenciones de los interlocutores. Mensajes que se encuentran estructurados en el plano semántico y en el plano interpersonal (Widdowson, 1978), siempre en función de las dos metafunciones del lenguaje: “informar y actuar”.*

*b) La “comunicación no verbal”, realizada mediante lenguajes no verbales referidos a la lengua de la que se trate y otros propios de la comunicación en el aula, utilizando elementos kinésicos y proxémicos coadyuvantes del lenguaje verbal; las más de las veces por la utilización de: inflexiones de la voz, proximidad, posición del cuerpo, gestos, miradas, etc., con carácter esencial y determinante a efectos de la comunicación.*

c) Las “*actividades de enseñanza y aprendizaje*” que, para las LEs y en el marco de la opción metodológica de los enfoques comunicativos serán actividades de comunicación significativas o realistas.

d) Los “*materiales sociales*” y todo tipo de documentos auténticos que intervienen a modo de apoyos y recursos y que, en gran medida, permiten contextualizar los hechos de comunicación y percibir la significatividad de los aprendizajes.

Las interacciones orales que se producen en el aula están marcadas por el propio escenario en el que se desarrollan pero su objetivo es preparar y capacitar al alumnado para realizar estas interacciones dentro y fuera del aula, donde se van a encontrar con una realidad del idioma no exenta de las características propias de la vida cotidiana y que tendrán que afrontar de manera *natural* consiguiendo poner en práctica todo el bagaje que hayan adquirido en el aula de lengua inglesa.

Son muchas las actividades que precisan de interacción oral y que se pueden proponer en el aula como situaciones propias de la vida diaria entre las que se incluyen transacciones, conversación casual, discusión informal, discusión formal, debate, entrevista, negociación, planificación conjunta cooperación práctica centrada en los objetivos, etc.

Para su propuesta y realización es posible la creación de situaciones y la realización de tareas, por ejemplo: juegos de roles o simulaciones, que requieren operaciones de planificación, ejecución, evaluación o estrategias de corrección que incluyan la grabación o el análisis de los juegos de roles y de simulación (MCERL, 2006: 146).

Entre las actividades más adecuadas para la interacción oral en el entorno de aula, encontramos múltiples propuestas metodológicas que se plantean en manuales de profesores y alumnos, que son adecuadas para este propósito. No obstante, queremos resaltar la propuesta de Littlewood (1996) por el tipo de división que realiza de las mismas. En su enfoque comunicativo plantea dos tipos principales de actividades comunicativas para lograr que la enseñanza de lenguas consiga alcanzar la interacción tanto oral como escrita, las denomina *actividades de comunicación funcional* y *actividades de interacción social*, que define de la siguiente manera:

- *Actividades de comunicación funcional:*

Consisten en actividades que precisan solucionar un problema. La base de estas actividades está en “*compartir e interpretar información*” (1996: 21). Para ello se

presentan cuatro subgrupos en los que se incluirían algunas actividades como las que sugerimos a continuación:

- *Compartir información con colaboración restringida*: Identificar imágenes, descubrir dos imágenes idénticas, descubrir secuencias o ubicaciones, descubrir información o características que faltan.
  - *Compartir información con colaboración sin restricciones*: Comunicar modelos o imágenes, maquetas, descubrir diferencias, seguir instrucciones sobre direcciones.
  - *Compartir e interpretar información*: Reconstruir secuencias narrativas, recabar información para resolver un problema (horario de trenes, plano de la ciudad con lugares de interés, descubrir una ruta desde dos bases de un campamento, descubrir un culpable a través de distintas pistas).
  - *Interpretar información*: Se comenta e interpreta información referida a distintos aspectos como, por ejemplo, itinerarios, textos con respuestas múltiples.
- *Actividades de interacción social*:

Estas actividades añaden un componente más a las presentadas en el bloque anterior, ya que consisten en actividades que se sitúan más claramente fuera del aula y que tienen consideraciones sociales, y así el lenguaje tendrá una valoración tanto de *aceptación social* como de *eficacia funcional*.

En estas actividades se considera el aula como un “*contexto social*” (1996: 42-43) y por ello se presentan actividades en los siguientes grupos:

1. Usar la lengua extranjera para organización del aula.
2. Usar la lengua extranjera como medio de enseñanza.
3. Sesiones de conversación o debate.
4. Basar diálogos y juegos de roles en la experiencia escolar.

En la presentación de todas las actividades que, sin duda, favorecen la interacción oral estamos resaltando aspectos que son fundamentales para la realización de las mismas: el modo en que se organice la clase y el papel de alumnos y profesores.

La propuesta de interacción oral se plantea, fundamentalmente, desde la interacción de manera general, por considerarse que será el proceso que el alumno vivirá dentro del aula, para poder integrarse en ella, y fuera, cuando las necesidades sean reales.

Centraremos, a continuación, nuestro estudio en la interacción oral, en relación con la conversación, por ser la representación más evidente de la misma.

Estudiado por muchos especialistas, el tipo de interacción que se produce entre profesor-alumno, no tiene las mismas características que la que se produce en la interacción alumno-alumno (Bygate, 1988); por ello, el tipo de agrupamiento que se realice con el alumnado para favorecer la interacción es fundamental.

La planificación de actividades de aula, sirva como ejemplo las anteriormente propuestas, plantearán entre sus requisitos de puesta en práctica de un tipo de agrupamiento específico, ya que por la propia naturaleza de la actividad se requieren modalidades distintas de organización, tan importantes como la propia actividad o el papel que juega el profesor en ella. Algunos ejemplos de agrupamientos que consideramos que más favorecen la interacción oral en el aula son: el gran grupo, asamblea de clase, equipos fijos, equipos móviles, y trabajo por parejas.

Del mismo modo, el papel que desempeña el profesor dentro del aula, tendrá una función específica según dichas actividades, desempeñando en cada caso uno o varios papeles (Littlewood, 1996: 88) distinguiremos: supervisor general del aprendizaje, director del aula, instructor de la lengua, mero observador, una vez que la actividad se pone en marcha, asesor o consejero, como un participante más en la actividad.

Un planteamiento que requiera la intervención directa del profesor (Vez (ed.), Guillén y Alario, 2002: 267) implica que se tengan en cuenta al menos los siguientes aspectos:

- a) Presentar los contenidos lingüísticos discursivos creando un contexto situacional, de forma que los enunciados puedan ser interpretados en función de la situación de comunicación de que se trate.
- b) Hacer percibir y comprender la lengua extranjera.
- c) Lograr producir lengua extranjera.
- d) Asignar actividades y tareas de aprendizajes pertinentes que sirvan al objetivo global y prioritario, que es el desarrollo de la competencia comunicativa.

La metodología que se ponga en práctica en cada tipo de actividad dará lugar a distintos resultados. Parece incuestionable que la práctica oral es imprescindible para el aprendizaje de la interacción oral, sin embargo resulta un dilema para muchos docentes al considerar que no es posible realizar una corrección exacta y un control exhaustivo de

la producción oral de los alumnos cuando no se participa directamente en la actividad. Este tipo de opinión conduce, en la mayoría de los casos, a que la práctica oral se realice únicamente en el gran grupo y que el profesor sea el moderador con el consiguiente riesgo de que la participación del alumnado sea mucho más escasa que la que se produce en parejas.

Algunos estudios realizados en el aula de lenguas analizan la pertinencia de este tipo de actividades de pareja en lengua extranjera, concretamente en el aula de lengua inglesa. Escobar (2002) nos plantea una sencilla, pero fructífera reflexión, desde la perspectiva de si la actuación del alumnado sería la misma si la actividad planteada se realizara con el profesor o con otro compañero, al considerarse que el alumno se siente en igualdad de condiciones cuando trabaja con un compañero.

Ante este tipo de agrupamiento, de trabajo en parejas, entendido como uno de los que más potencia la interacción oral, surgen una serie de cuestiones que se deben tener en cuenta para considerar si la actividad es adecuada:

- *¿Sería la respuesta del alumno la misma si el trabajo se realizase con el profesor y no con un compañero?*
- *¿Se vería favorecida la negociación del significado de la misma manera si la interacción es con un profesor?*
- *¿Se buscaría la colaboración hasta alcanzar la solución, digamos de una tarea, realizando cuantos pasos fuesen necesarios o se permitiría que fuese el profesor el que terminara la tarea?*
- *¿Es la motivación la misma? ¿Siente el alumno la misma seguridad hablando con un compañero que con su profesor, autoridad del tema?*

Los aspectos referentes a la organización alumno-alumno adquieren un papel fundamental si consideramos la negociación del significado o la motivación, así como su importancia para resolver la tarea, colaboración para encontrar respuestas correctas a través de la corrección de compañeros etc. las vías para que las intervenciones orales sean reales y se realicen hasta el final (Escobar, 2002: 24):

*Si nos centramos en la adquisición de lenguas en un medio formal, es decir, dentro de un aula en una institución educativa, el papel que juega la interacción aprendiz-aprendiz cobra una especial significación, al ser la clase un contexto que se caracteriza por la escasez de expertos -una sola profesora- y un alto número de aprendices (10, 20 o más alumnos por clase).*

De la experiencia de nuestra práctica docente en el aula de lenguas extranjeras coincidimos en resaltar la importancia del trabajo en parejas para los propósitos comunicativos de interacción oral. A este respecto, Allwright (1984b) ya planteaba que lo importante era que la tarea estuviese bien planteada para conseguir involucrar al máximo a los estudiantes en ella.

Sobre el particular, son muchos los autores que desde diferentes perspectivas han considerado como altamente positivo el trabajo del alumnado en parejas desde las distintas líneas metodológicas y de ello resaltamos los siguientes beneficios que se han considerado para este tipo de trabajo (Escobar, 2002: 26-27):

1. Expresar los propios significados, experimentando y corriendo riesgos. (Nussbaum, 1998).
2. Utilizar el tiempo que necesitan, aunque su compañero tenga que esperar, sin que ello suponga un problema, una dificultad o un tipo de presión. (Bygate, 1988)
3. Aceptar los errores con naturalidad ya que los alumnos conocen sus niveles de competencia (Varonis y Gass, 1983) y no sienten la presión del profesorado (Barnes, 1976).
4. Planificar conjuntamente el discurso entre los propios alumnos (Bygate, 1988) mientras que en las interacciones con el docente es éste el que las organiza.
5. Resolver las tareas con estrategias comunicativas: como por ejemplo estrategias de rodeo y que indican solidaridad y que muestran una finalidad conjunta (Nussbaum, Tusón y Unamuno, 1999).
6. Gestionar y ser dueños del conocimiento, ya que lo realizan de manera activa e independiente (Long y Porter 1985; Barnes y Todd, 1977).
7. Favorecer las autorreparaciones, heterorreparaciones y ejemplos de coenunciación, que favorecen la corrección (Long y Porter, 1985; Griggs, 1997).
8. Favorecer la reflexión metalingüística, al buscarse soluciones a los problemas de manera cooperativa, DePietro, Matthey y Py (1989); Donato (1994), LaPierre (1994); Swain (1995, 1998); y Nussbaum (1999).
9. Informar de los aprendizajes que los alumnos realizan, posibilitando la intervención pedagógica. (Donato y Lantoff, 1990; Arnó, Cots y Nussbaum, 1997).
10. Aumentar la lengua que cada alumno produce y escucha de forma personalizada, imposible de conseguir en una clase tradicional.
11. Desarrollar las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas de los aprendices, mejorando la motivación y facilitando la adaptación de las tareas a las necesidades reales del alumnado (MCERL, 2002).

Proponemos como un factor más a tener en cuenta en su vertiente positiva el papel que el profesor puede desempeñar en este tipo de tarea de interacción oral.

La participación esporádica en este tipo de grupos pequeños permite un ambiente más flexible y relajado para la mayoría del alumnado, ya que el profesor se muestra como un colaborador que ayuda a alcanzar el objetivo de la tarea pero no está presente a lo largo de toda la actividad. El hecho de poder consultar al profesor las dudas que van surgiendo en el pequeño grupo facilita la resolución de la tarea. Este tipo de dinámicas reducen la presión de tipo emocional ya que las correcciones permanecen en el seno de estos pequeños grupos y no se realizan delante de todos los alumnos, es decir, ante la gran audiencia en la que se convierte el aula cuando un profesor y un alumno se comunican en un idioma que no es el materno.

Este factor es considerado por Phillips (1985) al aportar la opinión de los profesores de los colegios británicos en los años setenta, cuando se comienza a dar importancia a la conversación entre los estudiantes y por ello el profesor relega su papel de protagonista del discurso didáctico para que el alumno pueda ejercitarse en este papel de interacción oral.

Concluiremos con una observación que debemos tener siempre en cuenta: *No se puede generalizar la manera en que se aprende una lengua y, por tanto, se hace necesario proporcionar distintos tipos de interacciones para los distintos estilos de aprendizaje que nos encontrarnos en un aula.* Autores como Allwright (1984a,b), partiendo de este principio, plantean la *Hipótesis de la Interacción* que surge como respuesta a su propia pregunta:

*¿Por qué los aprendices no aprenden lo que enseña el profesor?*

Su teoría se basa en el principio de que el aprendizaje del alumnado está condicionado a las oportunidades que se le ofrecen al alumno para aprender. Esta fórmula tan sencilla nos hace cuestionarnos si realmente a nuestros alumnos se les está dando la oportunidad de interaccionar con los demás o si el trabajo que realizamos es tan pautado y magistral que los alumnos no tienen posibilidad de ser la parte central del mismo. Por ello es necesario promover en el aula los distintos tipos de agrupamientos para realizar tareas que hagan del alumno el centro del aprendizaje, partiendo de una planificación conducente a ello desde la propia perspectiva curricular que organiza todo

el proceso teniendo al alumno como centro del currículo, en la línea sugerida por Nunan (1988: 2) cuando menciona:

*However, the key difference between learner-centred and traditional curriculum development is that, in the former, the curriculum is a collaborative effort between teachers and learners, since learners are closely involved in the decision-making process regarding the content of the curriculum and how it is taught.*

Considerando otras líneas argumentales, a pesar de los muchos beneficios que se pueden obtener del trabajo por parejas en el aula, hay autores que consideran que tiene muchas desventajas. Aunque sí parece quedar constancia de que los resultados de las interacciones son más positivas que cuando éstas se producen únicamente con el profesor. De igual modo se presentan inconvenientes que no podemos obviar y que son propios de los centros escolares cuando seleccionamos trabajos en parejas, como el ruido que se produce en las clases, la posibilidad de que los alumnos traten de otros temas, que la lengua empleada sea la materna, la dificultad que supone para la autoevaluación y la evaluación, o la preparación expresa que requiere.

Desde nuestra propia experiencia, podemos afirmar que aquellas actividades que se planifican teniendo al alumno como centro del aprendizaje, partiendo de una planificación curricular conducente a ello, y desde la propia perspectiva curricular que organiza todo el proceso de interacción oral, los resultados son muy positivos toda vez que ofrecen a los alumnos tiempo y espacios de práctica de la lengua extranjera que potencian el *uso* frente a *conocimiento*.

### **3.3.3. El desarrollo de las interacciones orales fuera del aula**

El objetivo del aula de inglés es preparar al alumno para poder utilizar la lengua dentro y fuera del aula; es decir, prepararlo social, cultural, personal y lingüísticamente para ello.

Por tanto la posibilidad de utilizar el idioma eficazmente fuera y dentro del aula es el objetivo del profesor de lenguas. Para ello se hace necesario que el alumnado traspase la frontera que supone el aula de lenguas extranjeras para que su uso sea posible fuera de ella. A continuación ofreceremos una serie de posibilidades que se presentan a nuestro alcance para lograr este objetivo.



En la era de la globalización y del mundo de las comunicaciones nuestro contacto actual con múltiples lenguas y culturas se hace una realidad diaria aun sin salir de casa. Algo que, unos años atrás, parecía sólo posible realizarse en un laboratorio de idiomas, como por ejemplo visionar películas en versión original, televisiones de otros países o escuchar estaciones de radio, es algo común en la sociedad actual, en nuestras propias casa, es decir, en nuestros hogares y en los hogares de nuestros alumnos: televisión por satélite, radio, Internet, prensa, revistas electrónicas etc. están presentes en la vida diaria.

La contextualización de la lengua en sus distintos ámbitos de actuación viene marcada por sus propias necesidades y relaciones prácticas, uno de los puntos que Pattison (1987) considera importante a la hora de analizar el proceso de transición que se produce del aula a la vida real. Además, el mismo autor señala como importante tener en consideración una serie de acciones que se aprecian en este proceso como el contenido de la comunicación, las razones y motivaciones para que ésta se produzca, los resultados obtenidos, quiénes son los participantes en la comunicación y que medios se utilizan para su realización.

Estos aspectos son necesarios a la hora de intentar extender las interacciones del aula al exterior de ella, del mismo modo que es importante tomar en consideración los ámbitos y contextos que podemos encontrar fuera del aula. Para ello hemos seleccionado los cuatro ámbitos de actuación que, de modo general, consideramos que cubren todos los aspectos que un individuo podría desarrollar fuera del aula.

La interacción oral, por el hecho de ser un proceso comunicativo conlleva una planificación general que variará en función de los ámbitos en que se desarrolle. Cuatro son los ámbitos que, de acuerdo con el MCERL (2002: 15), incluyen las necesidades de comunicación que las personas podemos desarrollar: *el ámbito público, el ámbito personal, el ámbito educativo y el ámbito profesional*.

Todas ellas deben ser tratadas en la enseñanza ya que todas pueden ser necesarias para comunicarse. Desde la más temprana escolaridad los alumnos trabajan en “asamblea” para comunicar sus vivencias, explicar, narrar o resolver, pero se hace necesario que, a medida que adquieren bases de desarrollo lingüístico y cognitivo, incrementen los ámbitos en que poder desarrollar sus experiencias. Por tanto es

adecuado proporcionar al alumnado las estrategias para poder desarrollar interacciones orales en estos cuatro ámbitos.

En cada uno de estos ámbitos se desarrollan los siguientes aspectos:

- a) Ámbito *personal*, hace referencia a la vida privada del individuo.
- b) Ámbito *público*, como miembro de la sociedad.
- c) Ámbito *profesional* referido al trabajo o su profesión.
- d) Ámbito *educativo*, participación en algún tipo de aprendizaje.

Con respecto al ámbito educativo consideramos que, si el objetivo de la educación secundaria es el de proporcionar una educación intercultural, en esta etapa el alumnado no debería verse afectado tanto por una visión *utilitarista* del aprendizaje en el ámbito profesional de una lengua que parece una de las justificaciones que más se está utilizando para promocionar el aprendizaje de idiomas. Si bien es verdad que saber idiomas puede contribuir a mejorar las condiciones del mercado laboral, lejos de este planteamiento la escuela debe ofrecer una visión comunicativa menos mercantilista. En muchas ocasiones estos ámbitos se solapan y llevan al que aprende a perder la perspectiva que le ha llevado a adoptar tal decisión, de ahí que sea necesario que el aprendizaje de lenguas vaya más allá de una visión utilitarista del idioma.

Destacamos el final de esta cita de Vez (2006: 242) en el que se profundiza sobre esta reflexión:

*Si uno piensa, como la inmensa mayoría de la gente opina hoy (nuestros alumnos desde los niveles básicos a la universidad, los funcionarios, los empleados del sector de servicios, los tecnócratas, las amas de casa, los periodistas, los políticos, los parados...), que una lengua es un buen medio de comunicación tal vez, necesariamente, deba estar conforme con que la sociedad que estamos viviendo es una sociedad de la cultura... de la cultura digital, de la cultura de la globalización, de los mercados, del neoliberalismo, de la violencia, de la segregación, de la guerra, del imperio del poder mediático. Para una sociedad así la lengua, sobre todo la gran 'lingua franca' universal, autopista de peaje de la información universal, es un excelente medio de comunicación.*

*Y, claro, la educación en lenguas extranjeras, un gran mercado en el que estas lenguas son acciones muy rentables con una cotización al alza en su bolsa de valores.*

Entre las propuestas de trabajo encaminadas al desarrollo de las interacciones orales fuera del aula centraremos nuestro interés fundamentalmente en las siguientes iniciativas:

- La utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).
- Los encuentros interculturales.
- La Autobiografía de Encuentros Interculturales.
- El acceso a la información en la lengua extranjera a través de distintas fuentes.

La utilización de las TIC es uno de los recursos que el alumnado puede utilizar fuera del aula para la práctica de la lengua extranjera y que está íntimamente ligado a los recursos informáticos. Por medio de la combinación de distintos lenguajes al mismo tiempo, permiten la información textual, sonora y audiovisual, que no se superpone o añade sino que se presenta en conjunto. En el caso de la interacción oral este sistema permite actividades como comunicarse en videoconferencia con hablantes nativos, contestar mensajes telefónicos, realizar conversaciones en situaciones reales, explicar información, responder a mensajes telefónicos para realizar alguna tarea, realizar actividades de audio a través de programas sobre realidades propias del país seleccionado o negociar información para realizar algún tipo de trabajo concreto.

La inclusión de las distintas actividades en una categorización sencilla, pero clara, permite que las propuestas de trabajo sean más asequibles.

Los distintos usos que se pueda dar a Internet incluye cuatro grandes apartados generales que a su vez se subdividen especificando funciones concretas (Trenchs, 2001) y que podemos resumir de la manera siguiente:

1. Comunicación interpersonal.
2. Comunicación alumno-profesor.
3. Fuente de información.
4. Resolución de problemas.

Internet como medio a través del que conseguir contactar con hablantes de distintas lenguas, es otra de las posibilidades que se nos ofrecen, ya sea a través del correo electrónico, las listas de correo, la videoconferencia, los foros, grupos de noticias, etc. La utilización de esta herramienta como recurso didáctico puede facilitar que los alumnos y profesores entren en contacto con otros centros de estudios, o alumnos en particular, que posteriormente promuevan intercambios culturales.

Los materiales para la interacción oral existentes en la red como recursos de aprendizaje se encuentran en diversas páginas que facilitan esta posibilidad con personas nativas, algunas de ellas proponiendo la realización de tareas de manera común.

Por otra parte son muchos los avances que se han producido en el campo de programas específicos para la enseñanza de inglés en soporte CD-ROM. Muchos de estos materiales intentan proporcionar los mismos entornos que los profesores plantean a los alumnos en actividades como role-play, simulaciones, juegos de cooperación, etc. Muchos de ellos imitan juegos informáticos de carácter lúdico y son también una opción para la práctica de la lengua oral.

En segundo lugar proponemos la “*Autobiografía de Encuentros Interculturales*”, que incluida en este mismo apartado, persigue, específicamente, fomentar y formar en interculturalidad.

La *Autobiografía de Encuentros Interculturales*, promovida desde la División de Política Lingüística (cfr., [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default\\_en.asp](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_en.asp)) a partir del año 2006 en su primera versión piloto, es una respuesta a las recomendaciones del Consejo de Europa en relación a su interés por el Diálogo Intercultural en la Sección 5.3 “*Learning and Teaching intercultural Competences*”, párrafo 152.

Es un documento para aprendices de lenguas que intenta ser una herramienta que guía los encuentros interculturales de modo crítico en experiencias interculturales, es decir de gente de distintos grupos sociales (país, etnia, religión, región, nivel, etc.).

La *Autobiografía* consiste en una serie de preguntas sobre un encuentro específico con dos finalidades concretas:

- Por un lado, se busca que sirva como herramienta de autoevaluación.

- Por otro, se pretende que sirva también como proceso de enseñanza-aprendizaje, para estimular la reflexión y el análisis al tiempo que se potencia facilitar el aprendizaje en campos deliberadamente establecidos y que resulta difícil realizar de cualquier otro modo.

El tipo de experiencia seleccionada proporcionará diferencias en el desarrollo de la actividad desde asuntos profundamente formales, hasta aspectos de la vida cotidiana en un lugar de habla diferente a la propia.

La posibilidad de ser usada fuera del aula facilita que las interacciones orales traspasen la barrera del aula y se puedan realizar en los cuatro ámbitos que antes señalamos: ámbito personal, público, profesional o/y educativo.

Cabe destacar, por su interés para el tema que aquí nos ocupa, el debate que se sugiere en este crucial documento de la División acerca de las experiencias vividas, aconsejándose la grabación en audio de las intervenciones. Los pasos que se siguen para desarrollar esta actividad se plantean de la siguiente manera:

1. El encuentro
2. La otra persona
3. Tus sentimientos
4. Los sentimientos de la otra persona
5. Igual y diferente
6. Hablando con los otros
7. Averiguar más información
8. El uso de las comparaciones para entender
9. Revisar y avanzar

El tipo de preguntas que se plantean para la reflexión en cada uno de los apartados implica unas respuestas desde la reflexión de la interculturalidad, por tener siempre presente las realidades que acompañan a cada persona que comparte con nosotros una experiencia y que la puede vivir desde muy distintas realidades, siempre animando a seguir profundizando en las cuestiones que se plantean.

Otro tipo de actividad que se ha desarrollado en centros y escuelas de idiomas consiste en facilitar encuentros con otros estudiantes fuera del aula. Se potencian los encuentros lúdicos de estudiantes de distintas culturas y nacionalidades que comparten, fuera del aula, sus momentos de esparcimiento.

Este tipo de actividad se ha puesto en práctica en algunos centros escolares para compensar la escasa práctica oral que los alumnos realizan de la lengua inglesa y con el fin de poder dar oportunidad a los mismos de una práctica de lengua inglesa más flexible que la de la propia aula.

Es un tipo de experiencia bastante aceptada, en general, por los estudiantes y que no siempre implica que los encuentros se realicen únicamente con estudiantes de lengua inglesa, sino que se puede realizar con los propios miembros de la clase pero con la intención de que la lengua vehicular sea el inglés y en un entorno distinto al del aula. Alcalde (2001) presenta como objetivos de este tipo de actividad para sus alumnos de bachillerato los siguientes:

- Incrementar la motivación.
- Ofertar a los alumnos un lugar y un tiempo de práctica del idioma de manera distendida para suplir la dificultad de encontrar nativos con los que practicar.
- Potenciar la parte oral de la enseñanza del idioma.

Finalmente, haremos referencia a una de las tendencias emergentes más destacadas para el desarrollo de las lenguas extranjeras de manera no compartamentalizada; es decir, haciéndole perder a las lenguas su tradicional y poco eficiente condición de ‘asignatura’ para verlas como un medio para una finalidad: la *modalidad curricular AICLE* (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) que está singularizando en estos momentos a la dimensión europea de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (Lorenzo, 2007).

Cabe aquí recordar que una de las primeras medidas legislativas en materia de cooperación europea que hace referencia explícita a la modalidad *AICLE* (conocido como *CLIL*, en sus siglas en Inglés, y *EMILE* en Francés) es la Resolución del Consejo (Official Journal C 207; 12.08.1995) sobre la promoción de medidas innovadoras en la

enseñanza de idiomas y, en particular, la oferta de secciones bilingües en los centros escolares que permitan la enseñanza -en lenguas diferentes a la del alumno- de contenidos curriculares no lingüísticos. En 2003, el *Action Plan for the Promotion of Language Learning and Linguistic Diversity 2004-2006* (COM [2003] 449 final) de la Comisión Europea subraya la importancia del contexto organizativo AICLE en la educación reglada de sus miembros y surge, a partir de ahí, un cambio de valor en el mundo de las lenguas que va a afectar en gran medida a la formación plurilingüe: *no se trata tanto de lo que sabemos sino de cómo lo usamos*.

El Simposio de Luxemburgo de 2005 sobre “*The Changing European Classroom -the Potential of Plurilingual Education*” discutió las diferentes maneras en las que se podía incorporar de manera extensiva a los sistemas educativos europeos la enseñanza de la historia, la biología, las matemáticas o la educación física, etc. en lenguas diferentes a las lenguas familiares del alumnado a fin de promover su competencia plurilingüe. Estas son sus conclusiones (2661st Council Meeting on “*Education, Youth and Culture*”, 9060/05 Presse 118: 19):

1. *Es precisa una mayor conciencia pública de los beneficios del enfoque AICLE y su contribución al desarrollo de una mayor prosperidad individual y social así como de la cohesión social.*
2. *La promoción del modelo AICLE podría conducirnos a una mayor y mejor movilidad de estudiantes y trabajadores, lo que sin duda reforzaría el concepto de ciudadanía europea.*
3. *Sería interesante desarrollar campañas de promoción a nivel nacional y comunitario a fin de contribuir a la introducción, el desarrollo, la coordinación y la expansión del modelo AICLE en toda la Unión Europea.*
4. *Hace falta promocionar formación específica en AICLE al profesorado y otros agentes educativos, incluyendo un período de trabajo o estudio en un país donde se hable la lengua término.*
5. *Procede que se indague las formas de reconocer la participación en modalidades AICLE del alumnado de diferentes niveles educativos.*
6. *Debe promoverse una amplia variedad de lenguas como un medio de llevar a cabo las iniciativas bajo AICLE.*
7. *Debe promocionarse a nivel europeo el intercambio de información y evidencias científicas sobre las buenas prácticas en el desarrollo de modalidades AICLE*

Es preciso destacar, por otra parte, que estas conclusiones se van a ver reforzadas con las que, un año más tarde, aportará el Estudio de Eurydice acerca del

modo en el que se está desarrollando el modelo *AICLE* en los países europeos (Eurydice, 2006: 55):

*El enfoque metodológico AICLE que busca integrar el aprendizaje de lenguas con contenidos de otras áreas curriculares es un fenómeno que se desarrolla muy rápidamente por toda Europa. A nivel europeo, existe un probado interés en este enfoque que, de acuerdo con la opinión de varios expertos, supone muchos beneficios para alumnos y profesores. Las iniciativas de la UE en el ámbito del AICLE han aumentado en los últimos años. Subyace a ellas la creencia de que los jóvenes europeos deberían estar mejor preparados para las demandas multilingües y culturales de una Europa en la que la movilidad crece más cada día.*

*Conscientes de este cambio, los responsables educativos a nivel nacional están mostrando un interés mucho mayor por el AICLE y están ofreciendo una amplia gama de iniciativas acordes a las circunstancias específicas de sus escenarios de actuación. La actual encuesta de Eurydice ha pretendido analizar la diversidad de estos modos de oferta de la modalidad AICLE en los diferentes países. Se centra exclusivamente en los contextos escolares (distintos a la impartición de asignaturas de lengua) en los que algunas materias del currículo se enseñan usando al menos dos lenguas.*

Como complemento a los perfiles nacionales que aporta el Informe Eurydice sobre la modalidad *AICLE* y su grado de implementación de una formación en competencia plurilingüe, no debemos dejar de tener en cuenta otros estudios (Maljers, Marsh y Wolff, 2007 y Mehisto, Marsh y Frigols, 2008) que, en el marco del ECML (*European Centre for Modern Languages*) de Graz, nos proporcionan valiosos datos sobre el desarrollo de esta modalidad en más de veinte países europeos. Un importante hecho concluyente que resulta transversal a todos estos estudios es la predominancia del inglés en la oferta *AICLE* de materias no lingüísticas del currículo que se enseñan en una lengua diferente a la ambiental. Claro que si la predominancia del Inglés global es absolutamente evidente en los centros escolares de todos los países de Europa en cuanto a la enseñanza-aprendizaje *convencional* de idiomas, tal como ya reflejaba un informe anterior de Eurydice (Eurydice, 2005), y si éste es también el caso cuando se investiga lo que sucede en una modalidad *AICLE*, cabe preguntarse acerca de qué tipo de formación plurilingüe estamos promocionando realmente.

Lejos de caer en posiciones pesimistas, nada aconsejables en la educación lingüística, cabe pensar que el avance es lento y desigual entre unos y otros países, pero sí se está produciendo. A nivel del conjunto, cabe decir que un importante número de lenguas europeas como el francés, el español, el alemán y el italiano, que estaban perdiendo posiciones en la oferta educativa, han vuelto a cobrar vida en las instituciones



escolares gracias a esta modalidad. Sin duda, la situación española, donde sigue predominando el inglés como en cualquier otro país, revela que el francés ha alcanzado cotas de implantación insospechables hace tan sólo cuatro años. Si, en realidad, no hemos hecho más que empezar a cambiar de paradigma (de las lenguas como *saber* a las lenguas como *saber usar*), cabe esperar que en un plazo mayor, y con una formación del profesorado de lenguas más apropiada a los tiempos que corren, las cosas se habrán ubicado mejor en el lado del '*plurilingüismo europeo militante*'. Una militancia europeísta que se refleja bien en el texto que sigue extraído de una entrevista realizada a una experta en el tema (San Isidro Agrelo, 2009: 56-57):

*El aula CLIL representa el nivel de programa educativo que se propone con la visión europea. Pero también está ese otro nivel filosófico-social y socio-político: CLIL es un instrumento para conseguir esa utilización de distintas lenguas en el escenario europeo. Y en ese sentido, el aula CLIL ha de posibilitar que, a través del uso de diferentes lenguas, se tomen perspectivas diferentes hacia los mismos contenidos curriculares, especialmente en algunas materias relacionadas con las Humanidades, como un modo de fomentar la ciudadanía europea. En los dos ámbitos a que me he referido (por un lado, la visión de lenguas y competencias parciales y, por otro, la dimensión social) es donde CLIL permite ver más su especificidad respecto a esas otras propuestas que existen fuera de Europa.*

No cabe duda que la orientación CLIL, como auténtico *tsunami* de las lenguas extranjeras en Europa, ha traído frescura al aprendizaje de idiomas y ha alimentado el sentido de la interacción oral como fuente de construcción de una competencia efectiva en el uso de una lengua diferente a la propia. Cabe decir, sin ambages, que los enfoques curriculares basados en CLIL superan las limitaciones de los tradicionales enfoques comunicativos, que veían más la lengua *para* la comunicación y no *como* comunicación en la propia aula, y abren un cambio de paradigma en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas extranjeras que evoluciona del interés por la mera comunicación al interés por la *interacción*, siendo esta última una interacción fundamentalmente oral. Como señala Janet Enever (2009: 181),

*El planteamiento de ver las lenguas de un modo diferente y centrar la mirada en la interacción más que en la comunicación pretende, en esencia, traer a un primer plano la condición humana de un ser social. En el clima global de las superpotencias compitiendo por la supremacía total pensar así puede parecer algo inocente y utópico pero yo insistiré en mi argumento de que esto ya se está logrando a través del potencial que ofrecen las tecnologías digitales multimodales.*

Por otra parte, cabe tener en cuenta el hecho de que la propuesta de impartir contenidos curriculares en lengua extranjera ha planteado a las voces más críticas reflexiones acerca del acceso que todos los alumnos tienen a participar en estas actividades, ya que la selección se realiza -en la mayoría de los casos- en función de las calificaciones que los alumnos hayan obtenido en la lengua en la que se impartirán estas materias y, por tanto, no llegará a todos de igual manera aumentando así la brecha ya existente entre quienes poseen una competencia en una (o varias) lengua extranjera, gracias a apoyos extraescolares, y quienes no la tienen.

### **3.4. La oralidad en el desarrollo curricular del área de lengua extranjera en la educación obligatoria**

En las secciones anteriores hemos analizado aspectos relevantes para la planificación de las lenguas extranjeras, por ello consideramos relevante para la comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje dedicarle nuestra atención a cómo está tratada la oralidad en el currículo oficial de educación secundaria. Analizaremos la presencia que la oralidad tiene en el currículo a través de la competencia comunicativa en la comprensión, expresión e interacción oral, y posteriormente analizaremos la estrategia de “aprender a aprender” unida a la dimensión intercultural y finalizaremos con las aportaciones que se ofrecen desde la evaluación para los fines de la oralidad.

#### **3.4.1. Aspectos del desarrollo curricular en competencia comunicativa oral**

La reflexión sobre los planteamientos metodológicos que el profesorado de lenguas debe hacerse a la hora de enfrentarse a su trabajo en virtud de las propuestas del currículo se plantean según la aportación de Vez (1994: 9-10) desde la siguiente perspectiva:

*Si aprender a significar en una lengua extranjera, en el marco de una orientación comunicativa, implica un proceso de negociación, de ajuste y reequilibración entre los conocimientos y experiencia previos (incluida la lengua o lenguas de primera apropiación del alumno) y los nuevos conocimientos y experiencias que resultan de los procesos interactivos surgidos en la práctica de aula (y fuera de ella), entonces deberíamos plantearnos la comunicación y la negociación como el crisol que nos permita depurar nuestros perfeccionamientos metodológicos para la acción en el aula.*

Siguiendo al mismo autor propondremos los componentes del desarrollo curricular de Lenguas Extranjeras desde los dos documentos en los que se basa el currículo (Vez (ed.), Guillén y Alario, 2002: 35):

- *Nivel Umbral*, que surge a comienzos de la década de los años setenta dentro de los objetivos del Proyecto de Lenguas Modernas patrocinado por el Comité de Educación Extraescolar y Desarrollo Cultural del Consejo para la Cooperación Cultural, y establece una serie de

componentes que resulten válidos para cualquiera de las lenguas habladas en los países miembros del Consejo de Europa, y orientado a un grupo meta de adultos europeos que desean adquirir en poco tiempo (de 100 a 150 horas de aprendizaje) un nivel básico de una lengua extranjera, ya sea por motivos profesionales, culturales, de ocio, personales, etc. diseñado bajo un sistema de unidades/crédito que integre áreas comunes y opcionales en función de las necesidades de los aprendices (Trim, 1978).

- *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza evaluación*, que resulta de la colaboración de un grupo de más de cincuenta expertos a partir de un nuevo proyecto patrocinado por el Consejo, para el período 1989-1997, denominado '*Language Learning for European Citizenship*' y que tiene como exponente central el simposio intergubernamental '*Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification*', celebrado en 1991 en Rüschlikon bajo el patrocinio de las autoridades federales suizas, y que verá la luz en 2001 con motivo de la celebración del Año Europeo de las Lenguas, seguido algo más tarde del Portfolio Europeo de las Lenguas (en adelante, PEL) como instrumento de desarrollo curricular.

En ambos documentos se recoge la necesidad de una identidad intercultural que se promueva a través de la enseñanza de idiomas en un enfoque que trata la enseñanza de idiomas en la línea de discurso argumentativo que hemos planteado hasta ahora.

El enfoque que se hace de la oralidad en los currículos de la Ley Educativa está en consonancia, en gran medida, con el planteamiento y con la filosofía que se derivan del MCERL, aunque algunos aspectos no hayan sido, a nuestro parecer, completamente desarrollados desde esta perspectiva; tal es el caso de los Criterios de Evaluación en lo referente a los niveles de referencia, que analizaremos más tarde. El planteamiento que se expone se centra en la acción (MCERL, 2002: 9):

*...en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.*

El enfoque *orientado a la acción* que promueve este documento se trasfiere a los documentos oficiales del Estado español que posteriormente serán revisados y adaptados en cada Comunidad autónoma a través de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que plantean la enseñanza de idiomas como una experiencia lingüística y vivencial y no como un área más de conocimiento científico. Todo ello se deduce de los términos en que se redactan estas leyes educativas.

En primer lugar hemos seleccionados aquellos objetivos generales relacionados directamente con la oralidad en la comprensión, expresión e interacción oral en el último curso de ESO por ser este curso el final de la etapa y por ser el curso en el que se ha desarrollado nuestra investigación.

Los Objetivos Generales se expresan en estos términos:

- Escuchar y comprender información general y específica de textos orales en situaciones comunicativas variadas, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
- Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible adecuada y con cierto nivel de autonomía.

Como ya hemos analizado previamente se presenta la dicotomía escuchar/comprender y la dicotomía general/específico respecto a diferentes situaciones de la comunicación presentando una actitud de respeto y cooperación.

En coherencia con estos objetivos, en los Contenidos Generales de las Áreas Lingüísticas se precisan contenidos para *escuchar, hablar y conversar*. Destacamos que es la primera vez que se realiza esta diferenciación de los tres aspectos de la lengua y se expone de manera explícita “*conversar*” como forma de comunicación lingüística específicamente. Esta incorporación nos parece muy acertada en la apreciación global del bloque de contenidos por la inclusión, a mayores, de los conocimientos lingüísticos y la reflexión sobre la lengua.

Los Bloques de los contenidos generales de las lenguas extranjeras son los siguientes:

1. Escuchar, hablar y conversar.

## 2. Leer y escribir.

## 3. Conocimiento de la lengua.

### 3.1. Conocimientos lingüísticos.

### 3.2. Reflexión sobre el aprendizaje.

## 4. Aspectos socioculturales y consciencia intercultural.

Aunque sólo nos centraremos en los que atañen a nuestro interés sobre la oralidad, los presentamos conjuntamente porque este tipo de información, de carácter general, proyecta una visión que sirve para contextualizar el proceso de aprendizaje.

Además esta presentación de los contenidos generales nos permite adentrarnos en el primer bloque, “Escuchar, Hablar y Conversar”, empezando por la escucha y la comprensión.

La selección de Contenidos al finalizar la etapa obligatoria nos presenta la importancia de esta etapa de enseñanza para el desarrollo de la competencia comunicativa oral a lo largo del aprendizaje de la lengua:

- Comprensión del significado general y específico de charlas sencillas de temas conocidos presentadas de forma clara y organizada.
- Comprensión de la comunicación interpersonal con el fin de contestar en el momento.
- Comprensión general de los datos más relevantes de programas sencillos emitidos por los medios audiovisuales en lenguaje claro y sencillo.
- Uso de estrategias de comprensión de los mensajes orales uso, del contexto verbal y no verbal y de los conocimientos previos sobre la situación, identificación de palabras clave, identificación de la actitud e intención del hablante.

Estos contenidos se corresponden en gran medida con los niveles de *comprensión auditiva en general* que propone el MCERL (2002: 69), sin embargo no se seguirá esta misma clasificación cuando se propongan los criterios de evaluación. Los presentamos ordenados, en la tabla que sigue, según la nomenclatura de los niveles de comprensión auditiva establecidos en el documento europeo:

<b>A1</b>	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.
<b>A2</b>	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud. Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
<b>B1</b>	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal. ----- Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.
<b>B2</b>	Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua. ----- Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.
<b>C1</b>	Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo si no está acostumbrado al acento. Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente
<b>C2</b>	No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.

La aportación, desde el currículo, a la Competencia Comunicativa en su dimensión de la Expresión Oral se ve reflejada en el currículo de ESO en los siguientes contenidos orales referidos a “Hablar y Conversar”.

- Producción oral de descripciones, narraciones y explicaciones sobre experiencias, acontecimientos y contenidos diversos.

- Participación activa en conversaciones y simulaciones sobre temas cotidianos y de interés personal con diversos fines comunicativos.
- Empleo de respuestas espontáneas y precisas a situaciones de comunicación en el aula.
- Uso de convenciones propias de las conversaciones en actividades de comunicación reales y simuladas.
- Uso autónomo de estrategias de comunicación para iniciar, mantener y terminar la interacción.

Estos contenidos se ven reflejados en los niveles que el MCERL plantea para la expresión oral. En los niveles se ofrece la novedad de incluir la “conversación” de manera explícita:

<b>A1</b>	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.
<b>A2</b>	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
<b>B1</b>	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
<b>B2</b>	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.
<b>C1</b>	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.
<b>C2</b>	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.



En lo que se refiere a la interacción oral, el MCERL la considera como un componente concreto y no como parte de la expresión y la comprensión orales; es decir, no la trata como una habilidad *supuestamente* adquirida al tratar de la comprensión y la expresión como ocurría en anteriores documentos. El currículo plantea estos aspectos como “*hablar y conversar*” por ello la línea divisoria entre la interacción y el habla se presenta muy difícil de definir. Todas estas intenciones se transmiten al currículo oficial en el apartado de hablar y conversar, que hemos analizado anteriormente, y de cuyos objetivos, analizados también previamente, destacamos la idea que subyace a todos ellos de comunicación efectiva. Por ejemplo, el objetivo número 2 plantea de esta forma la interacción oral:

*Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía.*

Destacamos también los contenidos correspondientes a “Conversar” por considerarlos imprescindibles en la parte de la interacción oral, aunque también los hemos señalado en la parte correspondiente a los contenidos de la sección de expresión oral por los motivos expuestos con anterioridad:

- Participación activa en conversaciones y simulaciones sobre temas cotidianos y de interés personal con diversos fines comunicativos.
- Empleo de respuestas espontáneas y precisas a situaciones de comunicación en el aula.
- Uso de convenciones propias de la conversación en actividades de comunicación reales y simuladas.
- Uso autónomo de estrategias de comunicación para iniciar, mantener y terminar la interacción.

Los niveles de interacción oral que se proponen en el MCERL para la interacción oral también ponen de manifiesto la relación que existe entre el currículo y este documento, como se recoge en la tabla que sigue:

<b>A1</b>	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.
<b>A2</b>	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.
<b>B1</b>	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.
<b>B2</b>	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
<b>C1</b>	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.
<b>C2</b>	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.

El estudio conjunto de las propuestas que el currículo realiza para las lenguas extranjeras plantea como objetivo fundamental el desarrollo de la competencia comunicativa a través de estrategias, habilidades y saberes que permitan que tal competencia se pueda desarrollar.

### 3.4.2. El desarrollo intercultural y la capacidad de aprender a aprender

La competencia para *aprender a aprender*, que ha sido un tema que siempre ha preocupado al profesorado de manera especial, se ha visto definida -a nuestro entender de manera muy acertada- en la propuesta que el MCERL (2002: 104) propone y sirve como uno de los planteamientos claves para esta nueva ley educativa.

La capacidad de aprender o saber aprender se define de la siguiente manera:

*En su sentido más general, **saber aprender** es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario. Las capacidades de aprendizaje de lenguas se desarrollan en el curso de la experiencia de aprendizaje. Permiten al alumno abordar con mayor eficacia e independencia los*

*nuevos desafíos del aprendizaje de la lengua para ver qué opciones existen y hacer un mejor uso de las oportunidades. La capacidad de aprender tiene varios componentes como, por ejemplo, la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis.”*

Los componentes cognitivos, afectivos y sociales que se contemplan en esta definición hacen que la selección de contenidos que proponemos a continuación aúnen los contenidos correspondientes al conocimiento de la lengua, a la reflexión sobre el aprendizaje y los contenidos correspondientes al bloque de Aspectos socioculturales y consciencia intercultural.

Hemos decidido incluir el *desarrollo intercultural* y la capacidad de *aprender a aprender* de forma conjunta por considerar que la oralidad expresada como interacción favorece la interculturalidad, en el sentido de la comunicación en su visión más amplia.

Los objetivos y contenidos que a continuación se presentan afectan a las tres dimensiones a las que nos venimos refiriendo y facilitan la consciencia intercultural.

En lo referente a los objetivos y al bloque de contenidos de conocimiento de la lengua, respecto a los conocimientos lingüísticos, el currículo no aporta demasiadas novedades con respecto a planteamientos realizados con anterioridad.

Los objetivos que podemos seleccionar indistintamente para la comprensión, la expresión o la interacción oral referidos a la estrategia de aprendizaje (aprender a aprender), concepto que en el MCERL se plantea como uno de los aspectos fundamentales y que en el currículo se presenta como una de las seis competencias básicas presentes en todas las áreas del mismo.

Con respecto a las lenguas extranjeras se proponen cuatro objetivos:

- Desarrollar la autonomía en el aprendizaje, reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje y transferir a la lengua extranjera conocimientos y estrategias de comunicación adquiridas en otras lenguas.
- Utilizar estrategias de aprendizaje y todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación para obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito.
- Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información y como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos.

- Manifestar una actitud receptiva y de autoconfianza en la capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera.

Otro de los aspectos fundamentales de este currículo son los objetivos referidos a la reflexión sobre la lengua y los hablantes/educación plurilingüe y pluricultural.

La importancia que se otorga a la interculturalidad y a la educación pluricultural entierra sus raíces en un proceso de concienciación social para una Europa cada día más diversa con necesidades y realidades que precisan ciudadanos preparados para esta nueva cultura social:

- Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas evitando cualquier tipo de discriminación.

Los Contenidos correspondientes al bloque de conocimiento de la lengua presentan los siguientes Conocimientos Lingüísticos:

- Uso de expresiones comunes, frases hechas, y léxico sobre temas de interés personal y general, temas cotidianos y temas relacionados con contenidos de otras materias del currículo.
- Reconocimiento de antónimos, sinónimos “falsos amigos” y formación de palabras a partir de prefijos y sufijos.
- Consolidación del uso de estructuras y funciones asociadas a diferentes situaciones de comunicación.
- Reconocimiento y producción autónoma de diferentes patrones de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases.

La reflexión sobre el aprendizaje está íntimamente relacionada con la competencia de *aprender a aprender* una de las ocho competencias que se presentan en el currículo para tener en cuenta y ser de aplicación a todas las áreas del currículo. A este respecto, desde una lectura reflexiva del currículo, podemos observar como las ocho competencias básicas que se presentan son las que gestionan su organización y lo moldean hasta darle forma finalmente. Destacamos del propio decreto la perspectiva utilizada desde la educación primaria que tiene la finalidad de que la competencia sea desarrollada a lo largo de la escolaridad

obligatoria (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de primaria, BOE del 8 de Diciembre de 2006):

*Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo con los propios objetivos y necesidades. Esta competencia tiene dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Por otro lado, disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunde en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender*

Esta propuesta de aprendizaje se plasma en la “*Reflexión sobre el aprendizaje*”:

- Aplicación de estrategias para organizar, adquirir, recordar y utilizar léxico.
- Organización y uso, cada vez más autónomo, de recursos para el aprendizaje, como diccionarios libros de consulta, bibliotecas o recursos digitales e informáticos.
- Análisis y reflexión sobre el uso y el significado de diferentes formas gramaticales mediante comparación y contraste con las lenguas que conocen.
- Participación en la evaluación del propio aprendizaje y uso de estrategias de autocorrección.
- Organización del trabajo personal como estrategia para progresar en el aprendizaje.
- Interés por aprovechar las oportunidades de aprendizaje creadas en el aula y fuera de ella.
- Participación activa en actividades y trabajos grupales.
- Confianza e iniciativa para expresarse en público y por escrito.

En lo referente a la conciencia intercultural y el enfoque plurilingüe, el MCERL señala que a medida que la experiencia lingüística aumenta, partiendo de la propia lengua o lenguas materna y a los ámbitos en los que pueda necesitar de otras, el

hablante desarrolla una competencia comunicativa en la que se ven representados todos los conocimientos a los que nos referimos.

Teniendo en cuenta este planteamiento la intención del aprendizaje presenta nuevas características (MCERL, 2002: 3):

*Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos -o incluso tres lenguas- cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas.*

Teniendo esta propuesta como base se justifican en mayor medida los contenidos planteados en el bloque siguiente correspondientes al bloque de Aspectos socioculturales y conciencia intercultural:

- Valoración de la importancia de las lenguas extranjeras en las relaciones internacionales.
- Identificación de las características más significativas, de las costumbres, normas, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua es estudiada y respeto a patrones culturales distintos a los propios.
- Conocimiento de los elementos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y la comunicación.
- Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extranjera utilizando soporte papel o medios digitales.
- Uso apropiado de formulas lingüísticas asociadas a situaciones concretas de comunicación: cortesía, acuerdo, discrepancia....
- Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas.

### 3.4.3. La evaluación de la oralidad de lengua extranjera al final de la enseñanza obligatoria

Los nuevos currículos oficiales presentan unos criterios de evaluación que siendo aceptablemente válidos para las propuestas de objetivos que en él se realizan no presentan demasiada relación con las escalas de niveles de referencia que se citan en el documento y que hemos ido incluyendo en esta exposición para evaluar la comprensión, expresión e interacción orales.

Los criterios de evaluación propuestos en la LOE al finalizar la etapa de ESO referidos a la oralidad son los siguientes:

1. Comprender la información general y específica, la idea principal y los detalles más relevantes de textos orales emitidos en situaciones de comunicación interpersonal o por los medios audiovisuales, sobre temas que no exijan conocimientos especializados.
2. Participar en conversaciones y simulaciones utilizando estrategias adecuadas para iniciar mantener y terminar la comunicación produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención comunicativa.

De ambos criterios se deduce el proceso de interacción como parte fundamental del discurso. En lo referente al conocimiento de la lengua o a la capacidad de ‘aprender a aprender’ de la que se han considerado los aspectos esenciales como las estrategias de aprendizaje, espíritu crítico, sentimientos de autoeficacia, o motivación entre muchos otros destacamos los que la propia Ley dispone:

- Utilizar conscientemente los conocimientos adquiridos sobre el sistema lingüístico de la lengua extranjera en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de autocorrección y de autoevaluación de las producciones propias orales y escritas y para comprender las propiedades ajenas.
- Identificar, utilizar y explicar estrategias de aprendizaje utilizadas, poner ejemplos de otras posibles y decidir sobre las más adecuadas al objetivo de aprendizaje.
- Usar las tecnologías de la información y la comunicación con cierta autonomía para buscar información producir textos a partir de modelos, enviar y recibir mensajes de correo electrónico y para establecer relaciones personales orales y escritas, mostrando interés por su uso.

La conciencia plurilingüe y pluricultural se desarrolla en un solo criterio de evaluación que incluye los conceptos clave de esta categoría:

- Identificar y describir los aspectos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera y establecer algunas relaciones entre las características más significativas de las costumbres, usos, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua estudia y la propia y mostrar respeto hacia los mismos.

Los niveles de referencia que sirven de apoyo para entender la evaluación -la Autoevaluación y los Portfolios lingüísticos- se presentan como una guía pero no como una imposición, por eso se refleja en el MCERL que su aplicación se verá condicionada por los sistemas educativos vigentes en cada ámbito educativo.

Ante las dificultades que entraña la evaluación a nivel europeo se ha diseñado, como ya hemos indicado anteriormente, el PEL, una herramienta que sirve de ayuda tanto a profesores como alumnos y pretende llegar a los niveles institucionales para cumplir una doble función: ser un instrumento *formativo* e *informativo* (MCERL, 2002: 173-174):

*Se entiende, por tanto, que el reconocimiento y la evaluación de los conocimientos y de las destrezas debería ser tal que tuviera en cuenta las circunstancias y las experiencias a través de las cuales se desarrollan tales competencias y destrezas. El desarrollo del Portfolio europeo de las lenguas (European Language Portfolio), que permite al individuo registrar y presentar distintos aspectos de su biografía lingüística, representa un paso en esta dirección. Está diseñado para incluir no sólo cualquier reconocimiento oficial conseguido durante el aprendizaje de un idioma concreto, sino también un registro de experiencias más informales relativas a contactos con otras lenguas y culturas.*

Los planteamientos a nivel curricular de la oralidad parecen haber tomado, de este modo, un claro rumbo más marcado hacia el *uso* desplazando a la orientación hacia el *conocimiento* de la lengua que había tenido hasta ahora. Además, se tiene presente la importancia de que el alumno sea consciente de su propio aprendizaje a través de estrategias como las de *aprender a aprender*, factor que consideramos clave para que cada alumno aprenda de manera significativa y contextualizada.



## **CAPÍTULO 4**

### **La regresión en la retención de la CCO en lengua extranjera**



En el presente capítulo, que cierra la Primera Parte de la Tesis dedicada a fundamentar su marco teórico de partida, dedicaremos nuestra atención a dos aspectos nucleares relacionados con la regresión:

- En primer lugar, se analizarán los fundamentos epistemológicos que tratan de encontrar explicaciones al fenómeno de la atrición lingüística.
- En segundo lugar, procederemos a un recorrido por las fuentes que recogen diferentes investigaciones llevadas a cabo en muy variados contextos donde está presente, como foco de los estudios, la atrición en lenguas adquiridas y/o aprendidas.

## **4.1. Fundamentos epistemológicos de la atrición lingüística**

Caben pocas dudas acerca del hecho de que ha habido siempre alguna manifestación de atrición lingüística desde que ha habido adquisición y aprendizaje-enseñanza de lenguas en el mundo. Es decir, de toda la vida. Sin embargo, las investigaciones sobre tal fenómeno han sido no sólo escasas sino que, además, las que tenemos a nuestro alcance son relativamente recientes. En la larga historia de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, ambientales y no ambientales, abundan las llamadas de atención sobre la falta de adquisición y de aprendizaje pero se oculta con harta frecuencia el hecho de que tales carencias puedan ser debidas a problemas de recesión, de pérdida de lo aprendido o adquirido por los sujetos inmersos en sus respectivos procesos, naturales o escolares, de apropiación lingüística.

### **4.1.1. Claves interdisciplinarias en el estudio de la atrición**

La atrición es claramente un fenómeno interdisciplinar que sólo puede abordarse desde una estrecha cooperación científica entre estudiosos de disciplinas como la lingüística teórica, la sociolingüística, la psicolingüística, la didáctica de las lenguas y la psicología evolutiva y de la educación. Si todos estos ámbitos convergen, en mayor o menor medida, con sus aportaciones en el núcleo del estudio de la atrición -digamos, *qué es lo que garantiza una mayor retención en el tiempo de lo adquirido y aprendido en una lengua*- habremos avanzado de manera decisiva en uno de los problemas que afronta de manera esencial el sistema educativo con sus periodos reglados de falta de uso de la lengua con motivo de las pautas vacacionales durante las que, normalmente, los alumnos pierden el contacto con la lengua extranjera y lo adquirido no se retiene por esa falta de empleo activo de la misma.

Aunque están documentados estudios sobre la atrición lingüística en un pasado remoto (Ebbinghaus, en 1885, sobre la retención del conocimiento de las palabras; Kennedy, 1932, sobre la sintaxis latina, o Scherer, 1957, sobre el dominio de la lengua alemana), la investigación propiamente dicha sobre este fenómeno comenzó en Estados Unidos hacia finales de la década de los años setenta. Así, el trabajo germinal sobre este

tópico puede ser la publicación por Lambert y Freed (1982) de un extenso volumen que recoge las aportaciones presentadas a la primera Conferencia Internacional sobre el tema en la Universidad de Pennsylvania en 1980 que reunió a científicos de todos los ámbitos disciplinares que se aglutinan en el interior de la lingüística aplicada a las lenguas y sus problemáticas.

Desde entonces, la investigación en la pérdida de la competencia lingüística por la falta de uso de la lengua ha experimentado un creciente y rápido crecimiento en muchos otros países, si bien como recientemente han apuntado Monika Schmid y Kees de Bot (2004), la mayoría de los estudios sobre el particular centran exclusivamente su atención en el caso de la L1 de los sujetos.

En efecto, las publicaciones más sobresalientes sobre la atrición lingüística, contempladas en la mayor parte de los casos desde una perspectiva interdisciplinar, corresponden a los trabajos de Weltens et al. (1986), de Seliger y Vago (1991), así como las ediciones especiales de números monográficos consagrados al tema por parte de revistas como *Applied Psycholinguistics* (1986), *ITL-Review of Applied Linguistics* (1989) o *Studies in Second Language Acquisition* (1989). Y el contenido y foco de estos trabajos corroboran, desde la dimensión interdisciplinar adoptada, una concentración de la investigación en la atrición en L1 con escasas evidencias que pongan de relieve aspectos singulares de esta misma atrición en el caso de lenguas extranjeras o segundas.

Aún así, merece la pena destacar un detallado estudio que sí hace mención explícita en sus objetivos y contenido al caso de una segunda lengua: el llevado a cabo por Bahrck (1984) sobre la retención de la lengua española y que cubre un período de cincuenta años de seguimiento de los sujetos que intervienen en su investigación de tipo longitudinal. Bahrck empleó una amplia gama de tests de nivel de logro y sus datos, recurriendo a interpretaciones de ámbito interdisciplinar, pusieron en evidencia que se produjo en la mayoría de los sujetos de la muestra una fuerte retención de lo adquirido en esta lengua durante los períodos iniciales de falta de uso que fue corregida en etapas subsiguientes a medida que aumentaba el uso continuado del idioma.

Llama la atención el hecho de que no todas las actividades lingüísticas tuvieron el mismo tipo de comportamiento ya que algunas, más relacionadas con la dimensión escrita de la lengua, permanecieron casi intactas después de 25 años de falta de uso. Un

dato que llevó a Neisser (1984) a establecer una hipótesis de trabajo sobre la investigación de Bahrick argumentando que cabría pensar en un '*nivel crítico durante el aprendizaje*' que implica que algún tipo de competencia que ha sido desarrollada hasta un determinado nivel acaba por hacerse inmune a la pérdida u olvido. Esta idea de un *nivel crítico* ha llegado a convertirse en un punto de interés sobre la atrición en posteriores investigaciones en la medida en que puede servir de explicación a algunos de los resultados empíricos de las mismas.

Por otra parte, cabe destacar otro estudio, igualmente de amplias dimensiones, centrado en el rasgo singular de una lengua extranjera, en este caso el francés. El estudio llevado a cabo por Weltens (1989) centra su atención en la pérdida de la competencia en francés por parte de sujetos de habla neerlandesa. En su investigación introdujo dos variables independientes: a) el nivel de competencia adquirida, definida en virtud del número de años de estudio escolar del francés, y b) la extensión del período de falta de uso de esta lengua. Weltens pasó a los sujetos participantes una serie de tests (en modo *receptivo*) de carácter fonológico, léxico y gramatical junto con un cuestionario que contenía un conjunto de pruebas de auto-evaluación. A ello volveremos más adelante, en el apartado 4.2.1., para analizar sus aportaciones.

Volviendo al interés de la dimensión interdisciplinar en las bases epistémicas que fundamentan el estudio de la atrición, se hace preciso señalar la existencia de cuatro perspectivas que subyacen a la preocupación por la adquisición lingüística que acaba por no ser retenida totalmente por parte de los usuarios de una lengua, especialmente cuando se trata de lenguas segundas, terceras, etc. o de lenguas extranjeras que forman parte del currículo en el medio escolar:

- a) La *hipótesis de la regresión establecida por Jakobson*: Desde los precedentes en la conexión que Freud establece de este fenómeno con el de la afasia, Roman Jakobson (1941) integra el estudio de la atrición en el marco general de las ciencias lingüísticas, en particular en el ámbito de la fonología. Como señalan Caramazza y Zurif (1978: 145):

*The pattern of language dissolution in aphasics is similar, but in reverse order, to the pattern of language acquisition in children. Those aspects of language competence acquired last, or, more precisely, those that are most dependent on other linguistic developments, are likely to be the first to be disrupted consequent to brain damage; those aspects of language competence that are*

*acquired earliest and are thus 'independent' of later developments are likely to be most resistant to effects of brain damage.*

Sin embargo, los intentos por relacionar, desde estas bases epistemológicas, la regresión con situaciones patológicas del lenguaje como es el caso de la afasia, han resultado “*bastante improductivos*” (Seliger, 1991: 227) y las voces que se alzan en la comunidad científica especializada en esta cuestión (Andersen, 1982: 97; Berko-Gleason, 1982: 14; Caramazza y Zurif, 1978: 145; Seliger, 1991: 227) se inclinan más por argumentar en la dirección de hipotetizar que no es lo que se aprende *primero* sino lo que se aprenden *mejor* lo que, a fin de cuentas, resulta menos vulnerable al fenómeno de la regresión lingüística. En definitiva, la hipótesis de Jakobson será enseguida ‘absorbida’ por una discusión científica de mayor calado que surge en el interior de la lingüística cognitiva a raíz de la explicación a la propia adquisición del lenguaje: bien desde el marco teórico del innatismo chomskyano, bien desde el enfoque cognitivista de corte piagetiano (Schmid, 2002).

- b) *Situaciones de contacto y de cambio de lengua*: Existen hoy pocas (o ninguna) dudas sobre el hecho de que, en los contextos de lenguas en contacto, las modificaciones observables en el uso de una lengua por parte de determinados sujetos que tienden a la hibridación lingüística se producen como resultado de la presencia, más o menos intensa, de otra segunda o tercera lengua. Una cuestión que es especialmente visible y notoria en el caso del dominio léxico. Los estudios sobre la muerte de una lengua por falta de uso así como los trabajos sobre lenguas que se sitúan en un contexto de intenso contacto, como es el caso de los ‘creol’, han despertado el interés de algunos investigadores por matizar la distinción entre cambios en la atrición lingüística producidos por variables *internas* y variables *externas* (Seliger y Vago, 1991: 10). Los estudios sobre atrición que operan desde bases epistémicas de esta naturaleza toman como base la comparación de los hechos lingüísticos de ambas lenguas (o más de dos) tratando de aislar los fenómenos que sólo pueden ser debidos a efectos *externos*, de corte interlingüístico, de aquellos otros de naturaleza *interna* que tienen que ver más con malos usos inducidos por la adquisición de

cada lengua respectivamente. En este contexto, el papel que juega el factor contraste entre las dos (o más de dos) lenguas es, a todas luces, una clave determinante, si bien las especulaciones sobre sus posibles efectos no siempre están claras. Así, se ha hipotetizado sobre el hecho de que la retención de cognados en  $L_1$  y  $L_2$  resulta más factible mientras que las categorías que no tienen equivalente en una  $L_2$  tienden a ser objeto del fenómeno de la atrición lingüística mucho más fácilmente (Andersen, 1982: 97; Lambert, 1989: 7; Romaine, 1989: 75; Sharwood Smith, 1989: 193; U. Weinreich, 1953: 43). A ello, cabe añadir una hipótesis alternativa que resuelve que en un determinado estadio del avance de la atrición en una determinada lengua por parte de un usuario bi/plurilingüe, a causa de la falta de input en la lengua que tiende a la regresión, el sistema lingüístico de la lengua que no sufre de atrición se convierte en un factor de apoyo y evidencia positiva indirecta para '*sostener las caídas*' que experimenta la otra (Seliger, 1991: 237).

- c) *La gramática universal y la cuestión de los parámetros*: Aunque resulte extraña esta relación, no cabe desdeñar la vinculación de la hipótesis chomskyana de los universales lingüísticos con la atrición lingüística habida cuenta de la conexión directa de la teoría de la gramática universal con los problemas de la adquisición del lenguaje. En el interior del marco teórico de los 'principios y parámetros' de la gramática generativa de Chomsky se ha llegado a establecer como hipótesis de trabajo el hecho de si un parámetro 'marcado' en la adquisición de  $L_1$  puede llegar a transferirse en circunstancias 'no marcadas' al proceso de adquisición de una  $L_2$  o una  $L_3$  (Håkansson, 1995: 155). Aunque la escasez de datos empíricos sobre esta cuestión impide acercarse a un planteamiento bien consensuado que arroje luz sobre la confirmación o no de la hipótesis, cabe destacar un aspecto que poca discusión ha levantado entre la comunidad científica de los especialistas en el tema: el argumento, defendido por Sharwood Smith y Van Buren (1991: 26), de que es probable que "*since parameter settings are influenced by evidence from input, and since language attrition is characterized by lack of evidence through lack of contact, marked values in the  $L_1$  might persist*". Un marco de análisis al que



también hace referencia y al que recurre Montrul (2002) en sus indagaciones sobre el fenómeno de la atrición en sujetos adultos bilingües inglés-español.

- d) *La perspectiva psicolingüística*: Finalmente, una cuarta dimensión del problema de la retención o atrición lingüística tiene que ver con un planteamiento de corte psicolingüístico que aumenta las expectativas sobre la importancia de los factores internos de la adquisición lingüística al tomar en consideración los rasgos de procesamiento de la memoria, en conexión con las teorías generales del acceso y la pérdida de almacenamiento de la información. Esta dimensión psicolingüística de la atrición pone de relieve la cuestión de si la evidencia de la retención lingüística en determinadas circunstancias es un claro síntoma de que algo se ha perdido de manera irremediable o es sencillamente un problema temporal de acceso al procesamiento lingüístico por parte del monolingüe o del bilingüe o plurilingüe. Por otra parte, la perspectiva psicolingüística ha suscitado en más de una ocasión la cuestión de si la retención lingüística es un fenómeno que afecta simplemente al conocimiento de tipo procedimental, o bien si realmente el alcance del mismo puede llevar a un deterioro de la competencia adquirida en una determinada lengua; es decir, en términos de T. Ammerlaan (1996: 10), la cuestión de “*whether knowledge once acquired can ever be lost from memory*”.

#### **4.1.2. La hipótesis de la regresión: adquirir y no retener**

El planteamiento de naturaleza interdisciplinar del que acabamos de dar cuenta en el apartado anterior revela la existencia de múltiples y diversas cuestiones, no siempre resueltas con claridad y consenso, en torno a la hipótesis de la regresión lingüística. Pero la cuestión tiene todavía un calado más hondo en la medida que afecta al propio ámbito de definición y entendimiento común de a qué nos referimos cuando hablamos de regresión o atrición lingüística.

Un primer problema reside en el hecho de que la mayoría de las investigaciones (casi siempre, como ya hemos indicado anteriormente, referidas a  $L_1$ ) adoptan una metodología longitudinal carente de datos cruzados o contrastados entre diferentes

estudios o bien, incluso desde una dimensión comparada, nos dejan con una representación pobre y borrosa acerca de cuál es el perfil de un sujeto que sufre de atrición lingüística en una determinada lengua.

Así, por ejemplo, las investigaciones de Köpke (1999) inciden significativamente en el hecho de que los sujetos de la muestra, que habían vivido durante un largo tiempo en una comunidad de hablantes de otra lengua y habían alcanzado un alto dominio de la misma, no llegaban a igualar el nivel competencial de los hablantes nativos de esa comunidad y, a nivel estadístico, sobresalían sobre los mismos en cuanto al mayor número de errores de producción en la práctica de la conversación espontánea. Pero de ahí no podemos extraer, como no lo intenta el propio investigador, conclusiones sobre las causas de tales diferencias y, muy especialmente, acerca del hecho de si en realidad se estaba investigando un problema de atrición o de otra cosa.

Un segundo problema en el estudio de la atrición y su forma de entenderla, tiene que ver con las variantes sociolingüísticas o dialectales de la L<sub>1</sub> en la que se centra la investigación en cuestión. Puesto que muchos de los estudios de los problemas de retención lingüística -focalizados en L<sub>1</sub>- no tienen en cuenta las variantes sociolingüísticas de los sujetos de la muestra, los resultados obtenidos en cuanto a producciones lingüísticas no pueden ser tomadas categóricamente como desviaciones de la norma estándar sino como rasgos propios de las formas históricamente adoptadas por esa misma L<sub>1</sub> en contextos de uso variados. Pensemos, sin ir más lejos, en lo que sería una investigación de usos y pérdidas regresivas por falta de uso, de la lengua castellana en el contexto global español que no tuviera en cuenta las variables sociolingüísticas de las muy diferentes comunidades de habla del conjunto del país.

En tercer lugar, cabe tener en cuenta que muchas investigaciones que figuran en la literatura especializada encuadradas dentro del escenario particular y concreto de la hipótesis de la regresión no son otra cosa que simples estudios sobre las “*mistakes*” cometidas por usuarios de una L<sub>1</sub>, o una L<sub>2</sub> o L<sub>3</sub>, en virtud de determinadas variables, siendo lo más sobresaliente el hecho de considerar las “*mistakes*” de los sujetos como desviaciones de la norma a partir del juicio de valor de hablantes nativos cultos (excepción hecha de los trabajos de Köpke (1999) y Schmid (2002) que emplean referentes mejor ajustados).

Una cuarta percepción que abunda en las diferencias de criterio a la hora de plantear la hipótesis de la regresión tiene que ver con el hecho de que una abundante referencia de las investigaciones centran su atención en *‘lo que se pierde’* y dedican muy poca atención a *‘lo que se retiene’*. Nos enfrentamos aquí de nuevo a un factor que, potencialmente, puede darnos una imagen sesgada y distorsionada del perfil de un individuo que supuestamente adolece de un problema de falta de retención: el caso de los sujetos que tienen capacidades para asumir más ‘riesgos’ y se atreven a emplear estructuras lingüísticas más complejas lo que les conduce a cometer más *‘mistakes’* que aquellos otros que aceptan, consciente o inconscientemente, que su capacidad de control de la lengua ya ha dejado de ser la que en un tiempo fue y, en consecuencia, reducen su potencial de uso mediante el recurso sistemático al empleo de formas más simples de la comunicación. Un caso típico que es frecuente encontrar en poblaciones envejecidas de sujetos que viven una parte de su existencia cotidiana de manera aislada o semi-aislada.

Finalmente, es necesario completar el planteamiento de las variadas caras del poliedro de la hipótesis de la regresión aludiendo a una cuestión que ha sido bastante debatida en los estrechos círculos que toman el tema de la atrición como eje de su interés investigador. Nos referimos al debate en torno a si la regresión lingüística es un problema de la *‘performance’* o de la *‘competence’*. Dicho de otro modo:

*¿Puede llegar a alterarse, durante el proceso de atrición, el sistema lingüístico que un individuo ha llegado a consolidar o bien las carencias detectables en un sujeto que sufre de atrición se encuentran solamente relacionadas con su ‘performance’?*

Los estudios de investigadores como de Bot (1991); Köpke (1999); Seliger y Vago (1991); Sharwood Smith y Van Buren (1991); y Sharwood Smith (1983) han abordado esta compleja cuestión sin llegar a determinar de manera concluyente el mayor o el menor peso que la atrición puede ejercer en una u otra dimensión de las dos caras del lenguaje.

A la vista de los hechos, tal vez no merezca la pena aventurarse más allá de una mera concepción de la retención lingüística, ya sea en  $L_1$  o en  $L_2$ ,  $L_3$ , etc., como nuestra capacidad para *‘adquirir y no retener’* en función de determinadas variables de tipo contextual. Variables que, de manera evidente, adoptan muy diferentes facetas.

## **4.2. La investigación de la atrición en lenguas adquiridas/aprendidas**

Las variables a las que hemos aludido en el apartado anterior no cabe comprenderlas exclusivamente en el seno de los estudios estrictamente lingüísticos (aquellos que se producen en el ‘interior’ de la lingüística) sino que, muy al contrario, procede abrir su percepción a otras perspectivas más sociológicas que, de manera periférica pero tangencial a las ciencias del lenguaje, representan -a modo de ‘escenarios’- los espacios en los que es fácil encontrar problemas de ‘adquisición sin retención’.

Tales espacios, entre otros, son los relativos a cuestiones de vinculación de la edad propicia de la atrición y la hipótesis del ‘*critical period*’ en la adquisición del lenguaje en general y de lenguas añadidas en particular (Cummins y Swain, 1986); aspectos sobre el nivel educativo en el que los problemas de la atrición es más fácil que afloren (sobre lo que la investigación apenas dice nada); cuestiones que hacen referencia a la dimensión temporal de la regresión; planteamientos acerca de la variable género en cuanto a los sujetos que sufren mayor o menor atrición; factores directamente vinculados con los tipos de contacto lingüístico que aumentan o tienden a disminuir el grado de atrición en determinadas situaciones; los múltiples y variados aspectos que cabe vincular a los factores de actitudes y motivaciones habida cuenta de la estrecha relación entre la adquisición y el aprendizaje lingüístico y los temas actitudinales y motivacionales (Madrid, 1999; Gardner, 2007); así como los diversos escenarios que tienen que ver con las identidades y los rasgos étnicos y comunitarios de las comunidades de habla (flujos migratorios, etc.).

### **4.2.1. Aportaciones de los estudios más sobresalientes**

Desde que Roman Jakobson (1968), como ya se ha mencionado, presentó su ‘*Hipótesis de la Regresión*’, que establece que la atrición lingüística es una especie de reflejo de la adquisición, los investigadores especializados en este ámbito han tratado de encontrar algún tipo de nexo que ponga en relación lo que se adquiere y lo que no se retiene. En este sentido, merece un lugar destacado la completa lista de hipótesis

presentada por Andersen (1982) que ponían en relación diferentes aspectos lingüísticos de la atrición, incluyendo algunas de ellas referidas de manera explícita al caso de lenguas extranjeras, y entre las que cabe resaltar el importante papel que juega el contraste lingüístico en el tema de la regresión: puesto que el conocimiento ‘compartido’ será siempre más fácil de retener que el conocimiento ‘nuevo’, hipotetiza Andersen, los elementos que más contrastan entre la lengua del sujeto y la lengua extranjera resultarán más difíciles de retener que aquellos que son más compartidos, siendo -además- los elementos de tipo funcional y marcado mucho más fáciles de ser retenidos.

En relación con el caso de las lenguas extranjeras, donde (como ya se ha mencionado al comienzo de este capítulo) los estudios son menos abundantes que en el de la L<sub>1</sub>, las interpretaciones ajustadas a la hipótesis de la regresión han girado en torno a la idea de que “*aquello que se aprende mejor se retiene mejor*” (De Bot y Weltens, 1991). Ya hemos indicado que uno de los estudios más ambiciosos que focaliza su atención en lenguas extranjeras (concretamente en la pérdida de competencia en francés por parte de individuos hablantes de neerlandés) es el llevado a cabo por Weltens (1989).

Partiendo de dos variables independientes, como ya se ha dejado constancia en el apartado 4.1.1., los sujetos de la muestra de esta investigación son analizados a través del empleo de tests y cuestionario. Los tests de tipo léxico se elaboraron de manera tal que fuese posible medir de manera independiente cualquier posible influencia de contraste lingüístico, por un lado, y de frecuencia de uso por otro. En este sentido, los tests contenían palabras cognadas y no cognadas tanto de alta como de baja frecuencia. Los resultados de la investigación pueden resumirse del siguiente modo:

- El *dominio receptivo* global en francés, medido a través de un ‘*cloze test*’ de múltiple elección, no presenta síntomas significativos de atrición después de un período de cuatro años sin usar esta lengua, mientras que sí se observan indicios muy significativos de regresión en cuanto a aspectos receptivos de la gramática y, en menor medida, del vocabulario.
- En cuanto a la ‘*primera variable independiente*’ (el nivel de competencia adquirida, definida en virtud del número de años de estudio escolar del

francés), los datos de la investigación de Weltens plantean que la atrición no guarda relación con el nivel de preparación escolar.

- En relación a la '*segunda variable independiente*' (la extensión del período de falta de uso del francés), los resultados no aportan diferencias significativas entre los sujetos en cuanto a aspectos de vocabulario, si bien se observa una indudable pérdida de dominio gramatical a consecuencia del intervalo de los dos primeros años con falta de uso de la lengua extranjera en cuestión.
- Los tests de auto-evaluación y los tests morfosintácticos pusieron de relieve la existencia de una considerable atrición en los dos primeros años. Tanto el contraste lingüístico como el índice de frecuencia jugaron aquí un importante papel, en el sentido de que los datos apuntaron a que la 'baja frecuencia' y el 'alto contraste' lingüístico entre las dos lenguas (nativa y extranjera) incidieron más decisivamente en una mayor atrición por parte de los sujetos.

El trabajo de investigación de Weltens se caracteriza, además, por el hecho de proporcionar en él algunas explicaciones plausibles a las discrepancias entre sus conclusiones y las de otros investigadores que, estudiando también el fenómeno de la atrición, llegaron a resultados algo diferentes. Conviene destacar tres importantes aspectos del estudio de Weltens:

- En primer lugar, algo en lo que insiste el propio investigador, que los sujetos que formaron parte del mismo habían ya alcanzado, en su totalidad, un alto dominio competencial que estaba más allá del denominado '*período crítico*'. Un nivel en el que otros investigadores (Neisser, 1984) estiman que ya se consigue una fuerte *inmunidad* ante cualquier posible manifestación de regresión lingüística.
- En segundo lugar, el tipo de actividades de la lengua extranjera a las que se circunscribe la investigación: Weltens, como ya se ha dicho, se interesa exclusivamente por las actividades *receptivas* de la lengua. Cabe, así, hipotetizar sobre la plausible posibilidad de que las actividades

*productivas* sean aún más fácilmente objeto de atrición que las de comprensión, como apuntaron Moorcroft y Gardner (1987).

- Un tercer aspecto tiene que ver con lo que la apreciación “*período de falta de uso de la lengua*” significa realmente. En el estudio de Weltens no queda suficientemente aclarado si la falta de empleo del francés en determinados períodos de su estudio longitudinal por parte de los sujetos de habla neerlandesa fue de ausencia total o simplemente parcial.

Sobre esta importante cuestión del período temporal vinculado al fenómeno de la atrición, la literatura especializada plantea el hecho de que cuando los sujetos sometidos a un análisis de pérdida de lengua adquirida disponen de suficiente tiempo para realizar las pruebas (mediante tests, etc.) se amplían, también, las oportunidades de reactivar sus conocimientos lingüísticos.

Es posible, en esta dirección, apuntar que los casos de atrición que se recogen en determinadas investigaciones (como es el caso de la de Weltens) devengan, en realidad, de cuestiones relacionadas con la presión temporal ejercida en el momento de realización de las pruebas a que los sujetos son sometidos durante el proceso de la investigación. Existe, en este sentido, un consenso generalizado en el entorno de la psicología educativa y la psicolingüística acerca de que toda aquella información que se almacena en la memoria en un determinado momento permanece en ella y lo que plantea problemas al individuo para su recuperación es la presión que se ejerce para realizar su proceso de recuperación bajo condiciones de presión de tiempo.

Con la finalidad de comprobar experimentalmente esta cuestión, M. Grendel llevó a cabo dos investigaciones sobre la retención del francés como lengua extranjera en Holanda. En la primera, la investigadora se centró en aspectos ortográficos y semánticos del conocimiento de palabras francesas por parte de alumnos holandeses (Grendel et al., 1993). Su objetivo fue investigar tanto la atrición de ese tipo de conocimiento como la reactivación del mismo en un contexto experimental que estuvo caracterizado por la ‘presión del tiempo’: los informantes tenían que indicar del modo más rápido posible si una cadena de letras mostrada en una pantalla se correspondía con una palabra francesa o no.

Sus datos sugieren que la falta de uso del francés no implica una disminución de habilidades específicamente ortográficas o semánticas sino una mera ralentización en el desarrollo del procesamiento léxico. Una cuestión -la de esta ralentización- que resulta tal vez demasiado limitada para incidir de algún modo en las interpretaciones de los datos extraídos de otras investigaciones.

El segundo punto de atención de los estudios de M. Grendel fueron los tipos de actividades de la lengua que forman el epicentro instrumental de la mayoría de las investigaciones sobre el fenómeno de la atrición. Es un hecho bien conocido y asumido en la investigación psicolingüística, y en la didáctica de las lenguas, que la comprensión lingüística plantea al individuo que adquiere o aprende una nueva lengua menores dificultades que la dimensión productiva. Lo que implica que, sin duda, las actividades de producción en la lengua (hablar, escribir, conversar, etc.) resulten más vulnerables a la atrición que las actividades de leer y escuchar.

En su segunda investigación, Grendel empleó una muestra de 250 informantes: alumnos holandeses estudiando francés clasificados por rangos de dominio competencial en función de los años de estudio del idioma y por rango del período de tiempo (medido en años) sin usar el francés.

De manera bastante sorprendente, la investigadora descubrió que, incluso después de un período de 20 años transcurridos una vez finalizados sus estudios, no había signos de atrición en los sujetos: ni en el dominio de las actividades receptivas ni en el de las actividades productivas (Grendel et al., 1996). Y lo que resulta aún más llamativo de su investigación es que sus datos nos informan que los resultados obtenidos en el dominio de la oralidad de la lengua aumentaban en vez de disminuir a medida que pasaba el tiempo.

La explicación a tan sorprendente hallazgo la proporciona la propia investigadora cuando alude al hecho de que en Holanda (Países Bajos en general) la atrición en una de las grandes lenguas extranjeras europeas es difícil que se produzca habida cuenta del contexto lingüístico enriquecido motivado por el input proporcionado por los medios de comunicación, por un lado, y por el gran número de experiencias interculturales que la inmensa mayoría de la ciudadanía experimenta, ya sea dentro o fuera de sus fronteras.



Uno de los pocos estudios sobre atrición en lenguas extranjeras que se lleva a cabo en el contexto de Estados Unidos es el dirigido por J. Hedgcock (1991). Este investigador se centra en estudiantes de bachillerato que estudian español como segunda lengua y sus objetivos dirigen su atención a facilitar evidencias acerca de dos versiones de la hipótesis de la regresión lingüística: *‘lo último aprendido es lo primero perdido’* versus *‘lo mejor aprendido es lo último en ser olvidado’*.

Hedgcock aplica los tests de su estudio en dos momentos temporales diferentes: al final del segundo semestre de estudio del español y cuatro meses más tarde tras los cuales no hubo enseñanza de esta lengua. De manera sorprendente, como indica el propio investigador,

*Subjects improved their accuracy on 9 of the 14 items on the test: likewise, 16 of the 22 subjects also improved their overall performance from test 1 to test 2. (Hedgcock, 1991: 50)*

Por su parte, B. Harley (1993) investigó a adultos canadienses de habla inglesa que habían aprendido francés bien a través de programas de inmersión o bien por medio de cursos específicos de idiomas en diferentes contextos de Canadá. En consonancia con los resultados de los estudios de Bahrick y de Weltens (ya mencionados aquí), esta investigadora concluye que cuando se produce un alto nivel de competencia en la lengua extranjera se observa que la retención o pérdida es menor, a pesar de la falta de uso, que en el caso de una competencia media o deficiente.

Sobre la base del estudio inicial llevado a cabo en el contexto holandés (mencionado anteriormente), que concluía con una falta de apreciación de la atrición lingüística en alumnos que estudiaban francés como lengua extranjera, Grendel et al. (1996) replican su propia investigación en el contexto de Estados Unidos con 66 informantes a quienes se le aplican los mismos instrumentos de medición competencial que se habían empleado en el estudio llevado a cabo en Holanda.

En este segundo caso, los datos ponen de manifiesto que si bien tampoco se aprecia atrición en los resultados del ‘cloze test’ y del test gramatical, sí -por el contrario- se observa una regresión bastante significativa en cuanto a las competencias orales. Conclusiones que parecen apuntar en la dirección, ya aludida en otros estudios, de que las características del contexto académico y social dejan un determinado impacto en la retención de la actividad lingüística previamente adquirida, si bien permanece en

el ‘misterio’ del problema de investigación cuáles son exactamente las características que diferencian los resultados del contexto holandés y el norteamericano.

En la investigación llevada a cabo por Driessen et al. (1996), se llegó a una combinación de los factores ‘presión temporal’ y ‘actividades productivas versus actividades receptivas’. Los sujetos de la muestra eran informantes holandeses a los que se les pidió ejecutar dos tareas: una de simple traducción (neerlandés-francés y francés-neerlandés) y otra de traducción más verificación. En la primera actividad, los sujetos veían una palabra neerlandesa en una pantalla y tenían que traducirla al francés en un tiempo récord. Las palabras a traducir se tomaron de un listado de vocabulario que se emplea de manera extensiva como objetivo del campo léxico al final de la educación secundaria en Holanda. Uno de los grupos testados estaba compuesto por estudiantes que habían cursado francés en educación secundaria y de quienes se esperaba que tuvieran un buen conocimiento de todas las palabras contenidas en la lista del vocabulario.

Los datos demostraron que este grupo obtuvo un 66% de respuestas correctas en la traducción de francés a neerlandés, pero este porcentaje disminuyó drásticamente a tan solo un 34% en el caso de la traducción del neerlandés al francés. A ello cabe añadir un hecho aún más significativo como es el de que los sujetos demostraron un grado de acierto del 87% cuando se les pidió ejercer la segunda tarea -traducción acompañada de verificación- en la que se les mostró una palabra en francés y una palabra en neerlandés y se les pedía indicar si eran traducciones equivalentes.

La investigación de Driessen vuelve, de este modo, a poner de relieve datos que ya hemos resaltado de otros estudios sobre la existencia de atrición en las actividades productivas de la lengua manteniéndose intactas las de carácter receptivo. Resultados que también aparecen reflejados en los estudios de Cohen (1989) y Hakuta y D’Andrea (1992).

Finalmente, haremos referencia a una investigación que, a pesar de centrar más su foco en  $L_1$  que en una lengua extranjera, tiene un cierto sentido en este recorrido por las aportaciones del mundo especializado de los estudios de atrición lingüística. Nos referimos, así, al trabajo de Ammerlaan (1996) que se centró sobre la atrición en neerlandés en sujetos a los que él mismo calificó como ‘*hablantes latentes*’ de

neerlandés en el contexto australiano; es decir individuos que no habían usado para nada la lengua neerlandesa en los diez años precedentes a llevarse a cabo el estudio. Los informantes tenían que nombrar en neerlandés una serie de objetos que observaban en forma de dibujos y, para aquellos que no eran capaces de denominar, se les proporcionaba una actividad de reconocimiento mediante el recurso a una prueba de elección múltiple.

Los resultados ponen de manifiesto el hecho de que resulta más fácil reconocer una palabra que identificarla mediante una tarea de denominación verbal, lo que entra en consonancia con otros estudios sobre atrición lingüística ya reseñados. Las transcripciones de los datos de la investigación de Ammerlaan revelan aspectos del proceso de atrición que, sin duda, nos ayudan a comprender mejor el fenómeno de la retención en lengua adquiridas y/o aprendidas. Así, por ejemplo, resulta significativo el dato que nos ofrece este investigador (Ammerlaan, 1996: 325) cuando nos informa que:

*When presented with a picture of a broom, one subject called that 'Een zwepertje' and he explained that he had used a Dutch nominalization procedure on an English lexical item ('sweep') which accordingly was combined with a Dutch diminutive morpheme ('tje') and pronounced with Dutch sounds.*

Marefat y Roushad (2007) realizaron su estudio con la intención de investigar la pérdida de vocabulario en la segunda lengua tomando como sujetos de la investigación a aprendices iraníes adultos de inglés que se hallaban en cuatro niveles distintos de competencia. Para ello, elaboraron un test de 40 ítems que medían su vocabulario (tanto en nombres concretos como abstractos, y con diferente frecuencia de uso) a nivel de producción y recepción. Tras un intervalo de tres meses volvieron a realizar el test.

Las cuestiones que pretendían responder con su estudio eran cómo se manifestaba la atrición en cuatro tipos de variables:

- Si los nombres eran concretos o abstractos.
- Si estaban contextualizados o no.
- Si había diferencia en cuanto a la producción o recepción de los nombres.
- Y por ultimo, cómo influía que fuesen nombre de alta y baja frecuencia de uso.

Las conclusiones que se pueden extraer de su estudio son las siguientes: no se aprecian diferencias entre la atrición de nombres concretos o abstractos, sin embargo, sí que se percibe más atrición en los nombres que se presentan sin contextualizar y, en consonancia con otros estudios anteriores se corrobora que se olvidan más rápido los de más baja frecuencia de uso.

Las implicaciones pedagógicas que se extraen de su estudio son las siguientes:

*Teachers should present new vocabulary in context and make students use them in context. As productive vocabulary is more vulnerable to attrition, teachers should put more emphasis on productive vocabulary so as to make these words resistant to attrition. Teachers had better identify low-frequency words in English course books and draw student's attention to them and provide students with more practice on low-frequency words. (Marefat y Roushad, 2007: 97)*

#### **4.2.2. Ante los desafíos de la atrición en la CCO en lengua extranjera**

La investigación sobre el fenómeno de la atrición lingüística tiene todavía un número considerable de problemas sin resolver. En nuestra opinión, el más sobresaliente de estos problemas tiene que ver con el propio formato del diseño de los proyectos de investigación. Los datos más significativos que cabe esperar de estas investigaciones sólo pueden extraerse a partir de estudios longitudinales con una gran extensión en el tiempo. Las investigaciones reseñadas en el apartado 4.2.1. nos informan que el proceso de atrición es, sobre todo, un ‘*proceso lento*’ que se desarrolla a lo largo de muchos años.

Sin duda, esto crea un rasgo especialmente peculiar para la investigación: disponer de ese tiempo en un estudio longitudinal a largo plazo donde los sujetos se ‘mantengan’ en el desarrollo del estudio sin alcanzar grados de ‘mortandad experimental’ que den al traste con la misma. Un hecho que, a todas luces, se acrecienta hasta límites muy elevados en el caso de la investigación de la atrición lingüística en el contexto educativo donde, como es el caso de esta Tesis doctoral, las dificultades para llevar a cabo con éxito un estudio longitudinal de esta naturaleza -derivadas de la propia naturaleza del sistema y de los condicionantes de alumnos y profesores- abren una brecha insalvable para cualquier investigador.

Al margen de la cuestión del factor longitudinal en sí mismo, existen otros factores que inciden igualmente de modo negativo en una mejora de las condiciones

para saber más y mejor sobre el problema de la atrición lingüística. Así, entre otros, destacaremos los siguientes como cuestiones sobresalientes:

- El tema de los efectos causados por los tests u otras pruebas de aplicación en la investigación. El uso recurrente de los tests tiene que ver con un efecto en la propia investigación de la atrición derivado del hecho de que, como muchos informantes participantes en estos estudios han indicado, implica indirectamente una atención excesiva a la propia lengua objeto de medición de la atrición que concentra la atención de los sujetos en la misma, entre medición y medición, hasta el punto de restar fiabilidad a la prueba.
- La duración de los intervalos que se produce entre una y otra medición, a lo largo del proceso, también plantea un desafío a la hora de investigar la competencia idiomática de una determinada muestra y valorar los posibles rangos de atrición. Así, por un lado, la aplicación frecuente de tests suele conducir a un problema de sobre-aprendizaje específico, lo que incide negativamente en el afloramiento de los patrones de atrición, y, por otro lado, la aplicación de estos instrumentos de medida en períodos en los que median largos intervalos de tiempo tiende a ocultar la percepción de cambios importantes. De una y otra cuestión se han ocupado los estudios llevados a cabo por Jaspaert, Kroon y Van Hout (1986).
- El contacto de lenguas no deja, por otra parte, de ser igualmente un punto problemático. Es muy difícil, sino imposible, lograr hacerse con una imagen bien ponderada y completa acerca de los contactos que los sujetos muestrados puedan haber tenido con la lengua durante lo que Gardner, Lalonde y MacPherson (1985) han etiquetado como “*período de incubación*”, lo mismo que es casi imposible saber el impacto que estos contactos han tenido en la competencia de los usuarios. En la literatura especializada sobre atrición no está claro si las medidas globales del contacto con la lengua nos proporcionan el tipo de información que realmente es necesaria para valorar la atrición lingüística. El principal problema está, sin duda, en que probablemente

no exista una relación directa entre la magnitud del contacto y la pérdida sufrida ya que la misma magnitud de input puede tener efectos totalmente diferentes en unos y otros individuos, en función de su calidad de aprendizaje o adquisición de la lengua y, naturalmente, en virtud de su nivel de retención en alguna o algunas de las actividades lingüísticas de la misma.

Lo que, a fin de cuentas, y bajo nuestra consideración, marca un importante desafío en la atrición en CCO en lenguas extranjeras tiene que ver con el interés de estudios específicos que se circunscriban a las siguientes áreas tópicas:

- *Los efectos de las estancias interculturales de uso de la lengua extranjera en contextos naturales de interacción:* Como es sabido, el creciente interés por la participación de alumnos en programas de intercambio ha crecido exponencialmente en los últimos años llegando al punto de que las propias Administraciones educativas de muchos países, y desde luego en España, han redoblado sus esfuerzos para esta promoción desde el apoyo público e institucional a estas oportunidades de uso del idioma -ya desde la educación primaria- en encuentros interculturales fuera del contexto ordinario de aprendizaje escolar. Y como resultado de este creciente interés deberían aumentar en igual proporción las investigaciones sobre los efectos de estas ‘estancias lingüísticas e interculturales’ en la competencia idiomática de los alumnos. Una cuestión que todavía está pendiente de llevarse a cabo no sólo en la medida deseable sino, sobre todo, en cuanto a un objetivo claro y pertinente cual es el de averiguar lo que realmente ocurre con las competencias adquiridas en dichas estancias una vez que el alumnado regresa de las mismas y vuelve a instalarse durante un largo tiempo en su contexto habitual. Como bien ha planteado B. Freed (1995: 18), estamos aquí ante un tópico de alto interés para futuras investigaciones que precisa de urgente atención por parte de los investigadores: “*what should students be encouraged to do upon their return to maintain and improve these skills*”.

- *Procesamiento del lenguaje y atrición*: En las últimas décadas asistimos al creciente desarrollo de modelos psicolingüísticos globales sobre la producción y comprensión de lenguas que se están convirtiendo en auténticos modelos de desarrollo evolutivo. En la dirección señalada por Levelt (1993: 9):

*In those models the various components of the processing system are laid out, and experimental data have been gathered to elucidate the mechanics of those components and their interaction.*

- Si alguna forma de atrición lingüística tiene lugar, deberíamos descubrir en qué parte del sistema es probable que va a llegar a producirse. En este sentido, el fenómeno de la atrición no puede seguir contemplándose como una caja negra y la investigación debe abrir puertas para percibirlo como un complejo de subprocesos que es factible de descomponerse en sus respectivos ingredientes.
- *Diferencias individuales y características del aprendiz*: Las investigaciones al uso sobre el fenómeno de la atrición lingüística, de las que aquí hemos venido dando cuenta en relación a las más pertinentes para el ámbito de lenguas extranjeras, han obviado en su gran mayoría afrontar el reto de descender a niveles de concreción como puedan ser el factor edad, la aptitud, el estilo cognitivo, el aprendizaje precoz, y un largo etcétera de rasgos individuales que diferencian y caracterizan a los diferentes usuarios de las lenguas en sus procesos de adquisición o aprendizaje. Excepción hecha de la investigación dirigida por E. Olshtain (1989), centrada en la atrición en inglés por parte de niños de habla hebrea y que concluye con el resultado de que los más pequeños manifiestan una menor atrición que los de mayor edad, apenas tenemos a nuestro alcance estudios que aporten luz sobre características individuales y personales de los individuos participantes.
- *Comparaciones inter-lingüísticas*: Por último, cabe decir que la investigación en el problema de la hipótesis de la regresión se vería muy enriquecido con el valor añadido de estudios longitudinales que centrasen su atención en la comparación de pares de lenguas. Es verdad que a día de hoy disponemos de una ingente cantidad y calidad de información

acerca de estudios inter-lingüísticos y su influencia en la adquisición y el aprendizaje de otras lenguas diferentes a la propia. Pero no es menos cierto que desconocemos prácticamente todo sobre esta misma influencia comparativa en cuanto al estudio de la atrición. En realidad, la única llamada a un dato comparativo de naturaleza inter-lingüística que hemos encontrado en las investigaciones aquí analizadas es la referencia que se hace, en el estudio de Weltens sobre la retención de competencias en francés por parte de sujetos hablantes de neerlandés, a la posibilidad de que el contacto frecuente con lenguas de gran proximidad a la L<sub>1</sub> reduce el nivel de atrición, mientras que el efecto aumenta cuando las lenguas de proximidad poseen una mayor distancia sociolingüística en el contexto de uso habitual de los sujetos.



**SEGUNDA PARTE:  
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN  
EMPÍRICA**



## **CAPÍTULO 5**

### **Metodología de la investigación**



## 5.1. El origen de este estudio: réplica a un estudio similar

Los escasos estudios e investigaciones sobre regresión en el aprendizaje tras los períodos vacacionales, cuestión que ya planteamos en el Capítulo 1, y las dificultades que de este fenómeno se derivan para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el sistema escolar de enseñanza obligatoria, ha motivado que se diese comienzo a esta investigación.

A pesar del vacío de información sobre este fenómeno, y por tanto de su posible intervención didáctica, la regresión en el aprendizaje es una de las preocupaciones e inquietudes que comparten expertos en educación y profesores de enseñanza obligatoria.

Las dificultades derivadas de la regresión se perciben con mayor inquietud en las áreas de lenguas extranjeras en competencia comunicativa oral, ya que esta competencia se ve especialmente afectada por la realidad en la que gran parte del alumnado se ve inmerso al perder el contacto con la lengua extranjera que le ha sido impartida de manera obligatoria en los centros escolares. Su proceso de aprendizaje y su práctica se ven interrumpidos durante largos períodos de tiempo, como el período vacacional del verano, dando lugar a dificultades como la regresión que generan una problemática de tipo institucional, académico y personal, tanto para el profesorado cuanto para el alumnado y sus familias.

La investigación sobre *La regresión en el aprendizaje del inglés en educación secundaria*, defendida por la Doctora María del Carmen Echeverría Munárriz en la Universidad de Granada en Junio de 1999 y teniendo como director al Dr. Daniel Madrid Fernández, es uno de los pocos estudios en el contexto educativo español que ahondan en este tema y que, curiosamente, es uno de los que ha generado siempre una gran inquietud entre los profesionales de la enseñanza y más en concreto de los profesores de lenguas.

En la Comunidad autónoma de Galicia el trabajo de investigación titulado *Competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras. Investigación sobre logros del alumnado gallego de inglés y francés al finalizar la ESO*, dirigido por los doctores José

Manuel Vez y Esther Martínez Piñeiro y realizado en la Universidad de Santiago de Compostela a través del Instituto de Ciencias de la Educación en 2000-2001, es otro referente claro a la hora de adentrarnos en este tema y presentar los supuestos básicos de esta investigación ya que se centra en la expresión oral como objetivo principal de estudio. A ello cabe añadir la tesis doctoral titulada *Competencia Comunicativa Oral en Francés L2. Logros del alumnado al finalizar la ESO* defendida en 2003 por la Dra. Luísa Armán Lomba de la Universidad de Vigo y dirigida por el Dr. José Manuel Vez, que replica a la mencionada investigación llevada a cabo en el Instituto de Ciencias de la Educación añadiendo un nuevo factor en su fase empírica: el alumnado de Francés como segunda lengua extranjera.

Es por ello que mi interés personal tras haber analizado estas investigaciones se haya centrado específicamente en la regresión del aprendizaje en expresión oral tras la falta de práctica o contacto con la lengua en períodos vacacionales.

Esta investigación se ha realizado en el aula porque es en ella donde se ha detectado el problema y donde, al mismo tiempo, intentaremos buscar las causas y las posibles soluciones.

Tal como indicábamos al comienzo de la redacción de esta tesis, la cuestión de la retención en el aprendizaje se plantea cada curso escolar como una realidad más a tener en cuenta. El hecho de que nuestro alumnado no retenga lo aprendido al pasar un período vacacional un poco extenso, constituye un reto ineludible para el docente, pues si no se resuelve, el alumno no puede seguir aprendiendo, es decir, no es capaz de realizar aprendizajes significativos.

Ya se ha señalado también el escaso número de investigaciones centradas de manera nuclear en la dimensión de la retención lingüística y los que lo han hecho o bien dirigen su atención a la lengua nativa del alumnado o, en el caso de una segunda o tercera lengua, no focalizan la dimensión empírica del estudio en el entorno del aula escolar. La tesis de la Dra. María del Carmen Echeverría Munárriz sí incide en aspectos relativos a la situación de retención del inglés como lengua extranjera en un contexto de aula y es por ello que, desde sus aportaciones, hemos tomado la decisión de plantear un estudio de réplica que incida en aquellas cuestiones que sirven para completar la línea de investigación trazada por la mencionada tesis y abunden en nuevos retos que la

regresión plantea en la enseñanza-aprendizaje del inglés en un entorno escolar de similar naturaleza.

Para la consecución de los objetivos de este trabajo se ha optado por seguir la metodología de investigación utilizada en la investigación a la que se hace réplica.

En ella se han tenido en cuenta los estudios de Seliger y Shohamy (1989) que especifican desde los puntales que se debe desarrollar una investigación en el campo de segundas lenguas y que también presenta la investigación de Echeverría (1999: 164):

*1. El enfoque sintético o analítico:*

El estudio de aspectos relacionados con las lenguas precisa de interpretación de datos que están relacionados entre sí. No se pueden estudiar los fenómenos presentes en las lenguas sin valorar las circunstancias que los rodean, ya que todas colaboran en el desarrollo del mismo. Estudiaremos distintos factores interrelacionados entre sí.

*2. Los objetivos deductivos:*

Las expectativas que se crean los profesores de lenguas extranjeras ante los objetivos planteados a sus alumnos hacen que se planteen nuevas hipótesis de aprendizaje a la vista de los resultados obtenidos. El profesor-investigador establece hipótesis derivadas de su propia observación.

*3. Control y Manipulación del contexto de la investigación.*

- *Restricción:* Implica el grado adecuado de restricción del ámbito de investigación para controlar los efectos de las variables.
- *Control de variables:* implica que se establezcan unas conclusiones en función de las variables y no debido a otros factores.
- *Concienciación de los sujetos:* Los participantes en una investigación que no están informados de ello parecen actuar con más naturalidad que cuando son informados de ello.
- *Subjetividad del investigador:* Es necesario un buen diseño de la investigación para que éste sea objetivo.

#### 4. Recogida de datos.

Un buen planteamiento de recogida de datos aumenta las posibilidades de validez de la investigación.

Seliger y Shohamy (1989) plantean que un hecho puede ser observado desde distintas perspectivas, por ello proponen la triangulación de los datos obtenidos de análisis cualitativos y cuantitativos.

Esta opción se presenta para Marcelo (1995:16) como una necesidad de combinar métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación de lenguas extranjeras, y la define de la siguiente manera:

*La triangulación metodológica se lleva a cabo para asegurar la convergencia de los resultados a partir del contraste de diferentes fuentes. Sin embargo, no se recurre únicamente a la triangulación en la fase de análisis de resultados de la investigación. La combinación metodológica puede desarrollarse en diferentes fases del proceso de investigación (diseño, recopilación, análisis de datos), así como siguiendo diferentes modelos (secuencial, paralelo o interactivo)*

Teniendo en cuenta los objetivos generales y específicos de esta investigación y la hipótesis general de la que partimos el estudio que realizamos responde a las características de *diseño prefijado, preordenado y descriptivo* desde un *enfoque sintético con objetivos deductivos*. Se realiza en el *entorno de aula*, que será por tanto el *contexto* y las pruebas recogidas, *método de recogida de datos*, se corresponden con las actividades habituales de lengua inglesa en el aula.



## 5.2. Las razones de un estudio de réplica

Como se ha analizado en el punto anterior, las escasas investigaciones sobre este tema y la necesidad de información sobre las posibles causas y soluciones de este problema, al igual que la necesidad de analizar aspectos que no han sido contemplados, o no han sido tratados suficientemente, justifican que se realice un estudio específico al respecto.

En este estudio de réplica, la investigación empírica de nuestra tesis se inscribe igualmente:

- En un colegio concertado sostenido con fondos públicos.
- Con alumnos de educación secundaria obligatoria.
- Alumnos que durante cursos consecutivos han tenido la misma profesora de inglés.
- Como estudio de réplica se altera una variante significativa que será el objeto de estudio de esta tesis: la competencia comunicativa entendida en sus dos vías, la comprensiva, presente en el estudio previo, y también la *expresiva* que no formaba parte del estudio de referencia.

El marco empírico nos acerca a una realidad de aula que se proyecta sobre el aprendizaje de idiomas en su parte oral y que manifiesta que la lengua, la expresión y la comprensión están íntimamente ligadas a la cultura, las vivencias y las experiencias como el propio MCERL (2002) definen.

En síntesis, las razones para el estudio de réplica que aquí presentamos tienen que ver con el punto de partida al que llega en sus conclusiones la tesis de la Dra. Echevarría y, esencialmente, con aquellas cuestiones que no se abordan en dicho estudio con especial hincapié en la dimensión expresiva de las actividades comunicativas orales del alumnado en sus dos grandes manifestaciones: la *expresión* y la *interacción* oral.

### 5.3. Objetivos generales

El contexto en el que se circunscribe esta muestra de estudio se limita a un grupo-aula de enseñanza secundaria obligatoria que ha tenido clase de lengua inglesa durante cuatro cursos consecutivos con la misma profesora de inglés.

Se estudia el nivel de logro en Competencia Comunicativa Oral en lengua inglesa analizando las variables de *tiempo*, *género* y *entorno sociofamiliar*.

Como ya se ha dicho en el apartado 1.3.4. de la Primera Parte de la tesis, sobre las preguntas que orientan nuestra investigación, el estudio se dirige a intentar dar respuesta a las siguientes preguntas:

*¿Cuáles son los niveles de logro en Competencia Comunicativa Oral tras los períodos de descanso vacacional?*

*¿Cuáles son los niveles de logro en Competencia Comunicativa Oral en función del género?*

*¿Cuáles son los niveles de logro en Competencia Comunicativa Oral en función del entorno sociofamiliar?*

*¿Cuáles son los niveles de logro en interacción oral?*

De todas estas cuestiones se establecen los siguientes objetivos generales y específicos:

*Objetivos generales:*

- Determinar el nivel de logro en Competencia Comunicativa Oral tras el período de las vacaciones de verano de un grupo de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria que han trabajado durante cuatro años consecutivos con la misma profesora.
- Buscar soluciones al problema que presenta la regresión en la retención de la competencia comunicativa oral tras los períodos vacacionales en los que se interrumpe el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

*Objetivos específicos:*

OBJETIVO N° 1:

- Evaluar la Competencia Comunicativa Oral en expresión Oral del alumnado de segundo ciclo de ESO tras los períodos vacacionales.

OBJETIVO N° 2:

- Analizar los logros en Competencia Comunicativa Oral en expresión Oral del alumnado de segundo ciclo de ESO en función del género.

OBJETIVO N° 3:

- Analizar los logros en Competencia Comunicativa Oral en expresión Oral del alumnado de segundo ciclo de ESO en función del entorno sociofamiliar.

OBJETIVO N° 4:

- Evaluar el nivel de logro en Competencia Comunicativa Oral en Interacción Oral del alumnado de segundo ciclo de ESO.

OBJETIVO N° 5:

- Buscar la posible relación entre estas variables.

OBJETIVO N° 6:

- Sugerir propuestas para la posible intervención didáctica.

## 5.4. Los contextos de la investigación y los sujetos participantes

### 5.4.1. Contexto en el que se enmarca la investigación

Esta investigación se realiza en un grupo-aula compuesto por 22 alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria del colegio concertado Divino Maestro de Santiago de Compostela en la Comunidad gallega. El centro consta de unidades de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Por regla general, los alumnos comienzan su educación en el centro en educación infantil y continúan en él hasta terminar la enseñanza obligatoria.

La legislación que se aplica en el centro es la vigente en el ámbito de la Comunidad autónoma de Galicia en el momento de realizarse la investigación. En ella se contempla la enseñanza-aprendizaje de las lenguas como vehículo de comunicación y entendimiento al mismo tiempo que se enfatiza la importancia de las culturas y formas de ser y vivir de otros pueblos.

En el Decreto que regula el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria: Decreto 233/2002, de 6 de junio por el que se modifica el Decreto 78/1993 de 25 de febrero por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en Galicia, se establece que el propósito fundamental de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera será ayudar al alumnado a desarrollar la Competencia Comunicativa que le permita comunicarse en esa lengua.

Según se explicita en el documento los objetivos que en él se proponen se expresan en capacidades, al tiempo que se trata de encontrar equilibrio entre las capacidades de tipo cognitivo y las necesarias para la integración del individuo en la vida cotidiana:

*As finalidades da ESO tradúcense nunha serie de obxectivos xerais que están enunciados en termos de capacidades ligadas a diferentes aspectos do desenvolvemento persoal, social e académico das persoas que se atopan no tramo de idade comprendido entre os 12 e os 16 anos. As capacidades que se pretende desenvolver son de tipo cognitivo, de equilibrio persoal, motrices, de relación interpersoal e de inserción e actuación social.*

Entre los principios básicos que persigue la Norma cabe destacar el tratamiento que le es otorgado a las lenguas, ya que estas pasan a ser entendidas no como un área más de conocimiento sino como sistema de comunicación.

Esta consideración implica la aplicación de un método de enseñanza acorde a este principio; es decir, un enfoque comunicativo en el que se tenga en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, el trabajo en grupo e individual y la adaptabilidad y flexibilidad ante las necesidades del mismo.

También las motivaciones personales para aprender un idioma son valoradas de un modo específico, recomendándose que se active y potencie el aprendizaje de forma consciente. La medida legislativa hace una propuesta que va más allá: conseguir que los estudiantes encuentren la satisfacción en comunicarse con personas que hablan lenguas distintas a las suyas.

La idea que se pretende potenciar es el aprendizaje del idioma como vehículo de comunicación y no simplemente como meta de aprendizaje en sí mismo, de ahí que se prioriza la lengua oral frente a la escrita.

Esta idea se ha visto reforzada con la publicación del MCERL (2002) y su aplicación a través de los Portfolios Europeos de Lenguas (PEL) promovidos desde el Consejo de Europa, como ya hemos analizado en la Primera Parte de la investigación. Retomamos, así, de nuevo las propuestas promovidas desde el Consejo de Europa al contextualizar la investigación en la parte empírica debido a la importancia que el fuerte impulso de las altas instituciones europeas (Consejo de Europa, principalmente a través de la División de Política Lingüística de Estrasburgo y del Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz, y la Comisión Europea por medio de su Comisariado de Multilingüismo a cargo de Leonard Orban, durante el tiempo de su existencia, y el Comisariado de Educación, Formación, Cultura y Juventud tras la desaparición del anterior) ha tenido y sigue teniendo en todo aquello relativo a la mejora de la diversidad lingüística, el aprendizaje de varias lenguas europeas en el currículo escolar de los Estados miembros y la atención a la interculturalidad.

Citaremos a continuación otros documentos que han formado parte de la legislación en la que se contextualiza esta investigación y su aplicación a la situación escolar que la concreta:

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (LOCE).
- Decreto 324/1996 de 26 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 26-VI-1991).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE del 4 de mayo de 2006 (LOE).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE del 5 de enero de 2007.

Si bien en la Primera Parte de la investigación se han analizado las aportaciones que el currículo oficial aporta a la oralidad en lengua extranjera, es pertinente plantear en este apartado los objetivos que para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se contemplan en la ley, ya que estos son la base que se ha utilizado como contexto en el que se enmarcan los procesos de aprendizaje en los que se han visto involucrados los alumnos que han participado en esta investigación y por tanto forman parte del contexto legislativo de la misma:

*a) Comprender e producir mensaxes orais e escritas con propiedade, autonomía e creatividade as linguas galega e castelá e, polo menos, unha lingua estranxeira, empregandose para comunicarse e organizar os propios pensamentos e para reflexionar sobre os procesos implicados no uso da linguaxe.*

*b) Interpretar e producir con propiedade, autonomía e creatividade mensaxes que utilizan códigos artísticos, científicos e técnicos, co fin de enriquecer-las súas posibilidades de comunicación e reflexionar sobre os procesos implicados no seu uso.*

*c) Obter e seleccionar información utilizando as fontes nas que habitualmente se atopa disponible, tratada de forma autónoma e crítica, cunha finalidade previamente establecida, e transmitila ós demais de maneira organizada e inteligente.*

- d) Elaborar estratexias de identificación e resolución de problemas nos diversos campos do coñecemento e a experiencia, mediante procedementos intuitivos e de razoamento lóxico, constrañándoas e reflexionando sobre o proceso seguido.*
- e) Formarse unha imaxe adecuada de si mesmos, das súas características e posibilidades de desenvolver actividades de forma autónoma e equilibrada, valorando o esforzo e a superación das dificultades.*
- f) Relacionarse con outras persoas e participar en actividades de grupo con actitudes solidarias e tolerantes, rexeitando todo tipo de discriminacións debidas á raza, ó sexo, á clase social, ás crenzas e a outras características individuais, sociais e culturais.*
- g) Analizar os mecanismos e valores que rexen o funcionamento das sociedades, en especial os relativos ós dereitos e deberes dos cidadáns, elaborar xuízos e criterios persoais e actuar con autonomía e iniciativa no vida activa e adulta.*
- h) Coñecer as crenzas, actitudes e valores básicos da nasa tradición e patrimonio cultural, valoralos criticamente e elixir aquelas opcións que mellor favorezan o seu desenvolvemento integral como persoas.*
- i) Analizar os mecanismos básicos que rexen o funcionamento do medio físico, valorar as repercusións que sobre el teñen as actividades humanas e contribuír activamente á súa defensa, conservación e mellora como elemento determinante da calidade de vida.*
- j) Coñecer e valorar o desenvolvemento científico e tecnolóxico, as súas aplicacións e a incidencia no seu medio físico e social.*
- k) Coñecer e apreciar o patrimonio natural e cultural, e contribuír á súa conservación e mellora, entender a diversidade lingüística e cultural como un dereito dos pobos e dos individuos á súa identidade, e desenvolver unha actitude de interese e respecto cara ao exercicio dese dereito.*
- l) Coñecer e comprender os aspectos básicos do funcionamento do corpo e das consecuencias para o saúde individual e colectivo dos actos e decisións persoais, e valorar os beneficios que supoñen os hábitos do exercicio físico, de hixiene e dunha alimentación equilibrada, así como o de levar unha vida sa.*

Siguiendo todas estas disposiciones legislativas, las pruebas que se han aplicado para realizar la investigación se ajustan totalmente, no sólo al marco normativo sino también al modo natural en que los alumnos participan en la clase de inglés. En ningún momento han sido informados de que participaban en una investigación, ya que ello contaminaría el escenario de trabajo, y desvirtuaría la veracidad de las pruebas. El hecho de que éstas formaran parte del currículo y metodología de la materia tampoco ha hecho necesario ningún otro tipo de especificación.

### **5.4.2. El centro escolar participante en la investigación**

El Colegio Divino Maestro es un centro concertado sostenido con fondos públicos que pertenece a la orden religiosa de las Misioneras del Divino Maestro. El Centro está en Santiago de Compostela, A Coruña, y atiende una población escolar que combina alumnos procedentes de familias de diferentes estratos sociales que por norma general se comunican con regularidad con el centro escolar.

En el momento de la investigación el centro tiene en funcionamiento:

- Tres unidades de Educación Infantil (no concertadas)
- Seis unidades de Educación Primaria.
- Cuatro unidades de Educación Secundaria Obligatoria, dos de ellas de Primer ciclo y otras dos de Segundo Ciclo.

Muy próximas al Centro se encuentran otras instituciones educativas: el colegio público de Educación Infantil y Primaria Quiroga Palacios, el colegio concertado de Educación Infantil y Primaria La Milagrosa, el instituto de formación profesional Monte de Conxo y varios institutos públicos de Educación Secundaria. La zona está bien comunicada con el Campus Universitario Sur y los Colegios Mayores en cuyos jardines se realizan, gracias a su accesibilidad, algunas de las actividades extraescolares y complementarias del centro.

Hay que destacar que gran parte del alumnado participante en la investigación procede de la localidad de Milladoiro, que pertenece al vecino Ayuntamiento de Ames, que en el momento de la investigación carece de centros en los que se imparta Secundaria Obligatoria. La mayoría se desplaza al centro utilizando el transporte escolar gestionado por el propio centro, aunque algunos de ellos lo hacen en coches particulares. Los alumnos de los alrededores acceden al mismo a pie.

Según aparece registrado en el Plan General de Centro los medios humanos con los que cuenta el centro en lo que se refiere al área de lengua inglesa son:

- Una profesora, diplomada en magisterio en la especialidad de lenguas extranjera y a su vez Licenciada en Filología Inglesa que imparte clase en Primaria y Secundaria.



- Un profesor de Educación Secundaria licenciado en filología gallega formado en lengua inglesa.
- Un profesor de Educación Primaria diplomado en lengua inglesa que está trabajando como profesor tutor.
- Un profesor de Educación Física que está realizando estudios de Magisterio en lengua inglesa.

Los medios materiales y la distribución del centro obligan a que las clases de idiomas sean impartidas en el aula general de cada curso ya que no se cuenta con aula de idiomas.

Cada clase dispone de radio-casete y reproductor de CDs, pero a la hora de realizar actividades con vídeo es necesario realizarlas en la sala de audiovisuales que cuenta con reproductor de vídeo VHS, DVD, proyector de diapositivas, retroproyector, y cañón informático.

El departamento de inglés dispone de material auténtico que se ha ido recopilando a lo largo de los años, con mucho esfuerzo personal, así como vídeos, cuentos, y material audiovisual proporcionado por las distintas editoriales comerciales.

#### **5.4.3. La muestra de alumnado participante en la investigación**

Los sujetos (grupo objeto de estudio) que han participado en la presente investigación son alumnos y alumnas que cursan sus estudios obligatorios en este Colegio.

Han finalizado la investigación 22 alumnos/as, 10 de ellos del sexo masculino y 12 del sexo femenino que durante 4 cursos consecutivos han tenido clase con la misma profesora:

El último curso de Educación Primaria, 6º curso, 1º, 2º, 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria.

Inicialmente la prueba la realizaron 25 alumnos, pero no han participado en la investigación todos ellos: dos por abandonar los estudios antes de que ésta finalizara y uno por cambio de centro.

Tampoco han participado aquellos alumnos que se han incorporado posteriormente al centro ya que no estaban en las mismas condiciones que el resto del grupo; no obstante todos los alumnos han realizado las pruebas que se han propuesto, ya que éstas formaban parte de la programación del curso y los alumnos no sabían que estaban siendo objeto de una investigación.

Por tanto, la población objeto de estudio se compone de 22 alumnos/as de los cuales el 60% son chicas (12) y el 40% (10) son chicos.

#### **5.4.4. La investigadora como sujeto participante**

Una vez explicados los elementos que integran el contexto de esta investigación (contexto institucional del centro escolar y sujetos participantes estudiados), parece conveniente dedicar unas páginas al último que nos queda por explicar: la *propia investigadora*. Como tal, en este apartado reflexiono sobre mi experiencia y mi papel dentro del contexto de esta investigación, así como sobre mi relación con los participantes en la misma. Es por ello que he decidido redactar las partes de este apartado que se refieren a mis impresiones, reflexiones y experiencias en primera persona, con el fin de dejar patente mi implicación personal y profesional en este proyecto, que he vivido como "*experiencia etnográfica*" (Cambra, 2003). Como tal, y recurriendo a los propios términos en que Woods (1992: 373) define este tipo de intervenciones, puedo dar cuenta de que ha resultado ser "*a very personal business*".

En etnografía, el investigador es el principal "*instrumento*" de recogida y análisis de datos. Por eso, conviene tener en cuenta su papel al interpretar documentos como son los resultados plasmados en cuestionarios y al realizar entrevistas, puesto que es quien propicia la interacción (véase el papel del etnógrafo en las entrevistas en Woods, 1986). Duranti habla del etnógrafo como "*mediador cultural*" entre dos tradiciones: su propia formación teórica y la representada por el grupo que estudia (Duranti, 1997: 134). El etnógrafo observa, escucha y aprende de la gente que investiga. Dado que constituye un "*instrumento*" no objetivo en el sentido positivista, es importante facilitar informaciones sobre la persona que investiga y sobre su papel en el marco de dicha investigación. En este sentido, existe ya una cierta tradición en el campo de la antropología, deudora sin duda de los ya célebres diarios de Malinowski (por ejemplo, Geertz, 1988 y Mead, 1972).

Geertz considera el papel del antropólogo como el de un "*yo-testifical*" que construye descripciones culturales sumergiéndose totalmente en el contexto que estudia (Geertz, 1988). Este autor examina el ir y venir entre lo investigado y la sensibilidad del investigador como algo característico de la escritura etnográfica, en la que se trata de "*hacer creíble lo descrito mediante la credibilidad de la propia persona*" (Geertz, 1988: 88). Antes de poder aparecer como un "*yo-testifical*" convincente, el investigador en etnografía tiene que presentarse primero como un "*yo*" convincente. Cuanto más sepamos sobre la persona del investigador, sobre sus ideas, sus sentimientos, su forma de abordar el proceso de investigación y su relación con los participantes en la investigación, mejor podremos entender la interpretación que hace de los datos que recoge y las conclusiones a las que llega. En definitiva, el disponer de estas informaciones hará que el "*acto interpretativo*" (Geertz, 1973) sea más transparente y, por tanto, más convincente.

Es ineludible, entonces, que el investigador adopte una postura de reflexividad que nos permita distinguir entre sus actividades y las de los investigados, tanto más teniendo en cuenta que todos formamos parte del mundo social que estudiamos (Hammersley y Atkinson, 1983; Woods, 1992).

Peter Woods enumera y explica dos tipos de capacidades con las que debe contar el investigador. Se trata de habilidades interpersonales, que favorecen el establecimiento de la confianza mutua necesaria entre él y los demás participantes en la investigación, y de habilidades de observación. Cita concretamente las siguientes:

- *Capacidad de visión*: de ver y captar una amplia gama de actividad durante un cierto período de tiempo (a ésta se refiere como "*cultivated power of scanning*", Woods, 1992: 371).
- *Capacidad de discernimiento*: es decir, de seleccionar aspectos específicos que han de ser observados de forma más concentrada.
- *Capacidad de 'grabar' material*: no con medios técnicos, sino '*fotografiándolo*' con la mente y pasándolo a papel posteriormente.
- *Capacidad para entrevistar*: que supone escuchar de forma activa, focalizar (mantener al entrevistado en el tema), rellenar y explicar (cuando surgen

huecos o ambigüedades en la información) y comprobar la exactitud de lo que el entrevistado dice (reformulando, resumiendo, simulando oposición, etc.).

Dado que el investigador ha de ganarse la confianza de los informantes y ésta ha de basarse en la colaboración mutua, se enfrenta al dilema entre involucrarse en el contexto que se va a investigar, con el fin de no resultar un '*cuerpo extraño*' e incluso de generar datos de mayor calidad (Toma, 2000), y conseguir el distanciamiento necesario para poder analizar con rigor los datos que surgen. Woods explica así este dilema:

*The researcher must try to maintain a delicate balance between achieving as complete and understanding of insiders' perspectives as possible and sociological distance, thus permitting rigorous analysis of them.* (Woods, 1992: 355)

Desde la perspectiva del investigador podríamos hablar, como hace Woods (1992) de "*involucrarse*" versus "*distanciarse*". Involucrarse implica lograr una inmersión total en el contexto de la investigación y en sus datos, así como llegar a una cierta empatía con los participantes en la misma. Por el contrario, el distanciamiento va aunado al enjuiciamiento científico y a la objetividad. La solución a este dilema propuesta por este autor es no exagerar al involucrarse y cultivar cierto distanciamiento social. Ha de quedar claro que el investigador, en lo que se refiere a su papel y su postura, es diferente de los investigados.

Para afrontar este dilema satisfactoriamente es preciso ser muy consciente de los dos polos, es decir, de la perspectiva émica, del punto de vista de los participantes (Watson-Gegeo, 1988), y de la perspectiva del investigador como persona y personalidad que también participa en el proceso de investigación.

Taft (1999), por su parte, considera que el etnógrafo necesita dos elementos: conciencia y sensibilidad de sí mismo ("*self-awareness*") y comprensión de los procesos que se generan entre los participantes en la investigación.

El papel del investigador en etnografía es tanto más difícil cuanto supone una tensión constante entre dos mundos, el del "*Yo*", el yo que actúa, y el del "*Me*", el yo que reflexiona sobre sí mismo (Woods, 1992). El "*Yo*" del investigador siente curiosidad y motivación, mantiene apertura de mente, crea oportunidades de

interacción, está dispuesto a asumir riesgos, crea ideas, conceptualiza, identifica modelos, constata relaciones, detecta carencias, reconoce problemas y se preocupa por solucionarlos; es un "yo", por tanto, en acción. El "Me" del investigador encarna la comunidad científica y los cánones habituales de investigación y ciencia, toma en consideración la bibliografía pertinente, hace tests con objeto de comprobar hipótesis, controla los métodos y la recogida de datos, compara el suyo con otros estudios; es un "yo" reflexivo. El "Yo" entra dentro del ámbito del arte; el "Me", de la ciencia. El ideal consiste en una interacción constante y una retroalimentación mutua entre estos dos mundos, sin que predomine uno significativamente sobre el otro. Sólo esta dialéctica dará como resultado la *unidad del yo*.

Todas estas son premisas que, como investigadora en esta Tesis, he tenido presentes a lo largo del proceso de investigación. En la actualidad, como profesora de inglés en un colegio de educación primaria diferente ya al que sirvió de contexto a este trabajo, comparto o me cuestiono con los demás colegas temas de formación, rasgos de experiencia, inquietudes personales y preocupaciones profesionales de cara al ejercicio docente en el futuro; preocupaciones en torno al aprendizaje y a la enseñanza en general; conceptos de lengua y de didáctica de la lengua extranjera en cuestiones de aprendizaje efectivo y a lo largo de la vida, etc.

Por otro lado, esta investigación me ha llevado a tener en cuenta estas mismas preguntas desde el punto de vista de los distintos ámbitos, no sólo del profesor sino también del propio alumno: considerándolo la pieza clave, ya no solo del proceso en sí mismo de aprendizaje, sino también del planteamiento teórico e institucional que debiera regir el contexto educativo. Un contexto capaz de soportar las exigencias que la sociedad actual pone ahora sobre la educación académica y en especial de enseñanza de idiomas.

Este análisis me ha permitido distanciarme del propio proceso en el que los docentes nos vemos inmersos y poder analizar la realidad del aula desde una perspectiva más realista: ese nivel de realización difícil de alcanzar en la exigencia del día a día sino dirigimos nuestra actitud expresamente a ello.

La pregunta que muchos de nosotros nos formulamos al principio de un nuevo curso escolar sobre el porqué de repetir todos los cursos, al inicio los mismos, contenidos como si estos fueran totalmente desconocidos e incidir una y otra vez en

contenidos que habían sido ampliamente superados en el curso anterior, que parecen diluirse en el paso de los días, y en las exigencias formales que ahogan el proceso de la enseñanza, de ahí que esta investigación me haya hecho *pararme*, distanciarme de lo cotidiano, al mismo tiempo que me involucraba de manera vertiginosa en la búsqueda de soluciones para un problema que tenemos, me atrevo a decir, casi todos los profesores.

Es así, desde la propia aula desde donde me parece más oportuno realizar la investigación de un problema que se manifiesta en ella.

En resumen, considero importante señalar que la presente investigación ha representado una experiencia muy intensa de estudio, generación de datos, interacción con el alumnado participante, inmersión en el diseño experimental de las herramientas y en su aplicación, reflexiones, etc. Como también señala Woods (1992), y a pesar de la amplia revisión de bibliografía sobre metodología de la investigación y etnografía realizada en la fase inicial del trabajo, he vivido éste como un proceso de aprendizaje en el sentido literal del término, como un proceso de "*learning by doing*". En tal sentido, desde mi punto de vista coincidí plenamente con la opinión que, sobre este particular, Geertz formuló así:

*Como experiencia personal la investigación etnográfica consiste en lanzarnos a una desalentadora aventura cuyo éxito sólo se vislumbra a lo lejos.* (Geertz, 1973: 27)

## **CAPÍTULO 6**

### **Diseño de la investigación empírica**





## 6.1. Variables de la investigación

Las características que definen este estudio exploratorio son de tipo descriptivo, es decir, se describe el efecto de las variables independientes sobre la variable dependiente de la competencia comunicativa oral en inglés a nivel de la habilidad expresiva.

### a) Variables independientes

Las variables independientes que se han tenido en cuenta son:

- Tiempo
- Género
- Entorno Sociofamiliar

A continuación incidimos en sus características:

#### a.1.) TIEMPO:

Las variables independientes relacionadas con el Tiempo son tres: SEPTIEMBRE, ENERO y JUNIO. Los datos se han tomado durante dos cursos escolares.

Se define SEPTIEMBRE como el momento de la primera toma de datos cuando los alumnos comenzaban el curso académico de 3º de ESO.

ENERO como el momento de la segunda toma de datos que coincide con el comienzo del segundo trimestre del curso y también con la vuelta del período de vacaciones de Navidad tomados en el mes de Enero.

JUNIO sería el momento de la última toma de datos correspondiente a 3º de ESO y que centrará el eje de la investigación en cuanto a retención en el aprendizaje con respecto a las vacaciones de verano.

La siguiente toma de datos corresponde a 4º de ESO:

Septiembre del segundo curso académico en el que se registran los datos y momento posterior al período vacacional de verano en que los alumnos comienzan 4º de ESO.

Enero del segundo curso académico en que se registran datos, coincidiendo con el comienzo del segundo trimestre del curso y también con la vuelta del período de vacaciones de navidad.

Junio de ese mismo curso académico, momento de la última toma de datos.

### **a.2.) GÉNERO**

En cuanto a la variable *género*, dividiremos al grupo objeto de estudio, veintidós alumnos y alumnas, en dos subgrupos: un subgrupo de 12 alumnas que representan el 60% del total del grupo y otro subgrupo de 10 alumnos que representa el 40%.

A partir de aquí, denominamos CHICAS al grupo de sexo femenino sujeto a estudio.

Se define CHICOS al grupo de sexo masculino sujeto a estudio.

### **a.3.) ENTORNO SOCIOFAMILIAR**

Para estudiar la variable de entorno sociofamiliar estableceremos los grupos, en función de la situación familiar y los estudios de los padres. Haremos tres grupos:

- Nivel bajo, para aquellos padres que tienen un nivel de estudios de EGB o inferior.
- Nivel medio, para aquellos padres cuyo nivel de estudios es medio, es decir, que tienen el bachiller o un Formación Profesional o similares.
- Nivel alto para aquellos padres cuyo nivel de estudios es superior; es decir, tienen una diplomatura o una licenciatura.

Para ello hemos tomado como referencia el estudio presentado en el Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, cuya coordinadora es Ana María Morales Serrano (Morales, 1999) titulado *El entorno familiar y el rendimiento escolar*, y también *El contexto socio-académico de la Universidad de Huelva* realizado por José M<sup>a</sup> Rodríguez y Cristina Mayor en 1996 en dicha universidad (Rodríguez y Mayor, 1996).

### **b) Variables dependientes**

En este apartado se definirá la variable dependiente que ha sido planteada para realizar este trabajo: la *competencia comunicativa en expresión oral*.

Definimos competencia comunicativa oral de la siguiente manera:

*La competencia comunicativa oral es la capacidad de expresar mensajes orales en diversas situaciones de comunicación oral para conseguir que ésta sea fluida y satisfactoria, aportando datos esenciales para el entendimiento y comunicándolos de manera organizada en lengua inglesa.*

Para definir esta variable hemos tenido en cuenta el DCB propuesto por la Consellería de Educación de la Comunidad autónoma gallega en el momento de realizar la investigación y las propuestas del MCERL.

El enfoque propuesto por el MCERL es un enfoque comunicativo orientado a la acción, en el que se plantea que las lenguas se aprenden para ser utilizadas, es decir, para comunicarse. Se especifica que para lograrlo es necesario que se desarrollen las competencias generales del individuo, la competencia comunicativa, las actividades de la lengua y las tareas, estrategias y textos.

También se señala que esta competencia se pone en funcionamiento con la realización de, lo que allí se define como, las distintas *actividades* de la lengua: comprensión, expresión, mediación o interacción, en la dimensión oral y escrita de las lenguas, que también estudiaremos en esta investigación en su parte oral.

Cabe aquí entender, naturalmente, que cada una de estas actividades de la lengua comprende a su vez conocimientos, destrezas y habilidades.

## 6.2. Instrumentos para la recogida de datos: su justificación

En esta sección justificaremos la razón de ser y pertinencia de cada una de las pruebas que han sido aplicadas para realizar esta investigación. No entraremos aquí en la explicación minuciosa de las características de cada una de las pruebas porque de ello daremos cuenta más adelante, cuando expliquemos las fases de la investigación, concretamente la elaboración de las pruebas.

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos han sido los siguientes:

- *Prueba de logro de expresión oral* en inglés siguiendo el modelo utilizado en la investigación *Competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras. Investigación sobre logros del alumnado gallego de inglés y francés al finalizar la ESO*, dirigida por el doctor José Manuel Vez y realizada en la Universidad de Santiago de Compostela a través del Instituto de Ciencias de la Educación en 2000-2001 a instancias de la Xunta de Galicia (Vez y Martínez, 2002). (Anexo I)
- *Prueba de logro de interacción oral* en inglés, que ha sido adaptada de la prueba propuesta por Cambridge ESOL Main Suite and CELS Speaking Material para uso del Consejo de Europa, División de Política Lingüística de Estrasburgo, con objeto de facilitar material útil a la hora de diseñar las primeras versiones del *Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. (Anexo II). Esta prueba ha sido diseñada para facilitar ejemplos de los niveles propuestos en el MCERL para los niveles que van de A2 a C2 en la fase de experimentación y pilotaje de las pruebas y la adecuación de los niveles y que pueden ser consultadas en la Web de Cambridge ESOL (ver este enlace: <http://www.cambridgeesol.org/index.html>).

En nuestra investigación se han elegido aquellas que corresponden al nivel B1 que han sido facilitadas en grabaciones en formato vídeo y DVD para proceder a su

estandarización en la fase de pilotaje del *Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* ([http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_EN.asp))

- Un cuestionario de contexto, diseñado en base a dos estudios: uno, como ya se ha mencionado, realizado en la Universidad de Huelva y titulado *El contexto socio-académico de la Universidad de Huelva* realizado por José M<sup>a</sup> Rodríguez y Cristina Mayor en 1996 en dicha universidad (Rodríguez y Mayor, 1996). El otro, como también se ha dicho, es un Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía cuya coordinadora es Ana María Morales Serrano (Morales, 1999) y lleva por título: *El entorno familiar y el rendimiento escolar* (Anexo III).

Todos estos instrumentos son reflejo de las pruebas desarrolladas en la programación de área de Lengua Inglesa y se corresponden con el trabajo realizado por los alumnos habitualmente en el aula.

Nos parece importante resaltar este aspecto porque implica que el alumnado no ha sido sometido a pruebas que le resultasen ajenas ni en la forma, ni en el contenido, ni en la metodología adoptada. Sino que en busca del rigor más estricto, las pruebas utilizadas incluyen contenidos y procedimientos trabajados en el aula y al mismo tiempo contrastadas con investigaciones que han sido puestas en práctica previamente.

La elección de estas pruebas se ve ampliamente justificada por el nivel académico e institucional de las mismas, al igual que por haber sido realizadas todas ellas previamente en estudios e investigaciones anteriores y haber sufrido las modificaciones pertinentes para ser validadas con rigor científico.

En este apartado hemos justificado la elección de estas pruebas. Procederemos, a continuación, a explicar en qué consiste cada una de ellas.

### 6.2.1. Las pruebas de logro

La prueba de logro de *expresión oral* para Lengua Inglesa utilizada para realizar esta fase empírica ha sido la misma que fue utilizada en la investigación citada

anteriormente: *Competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras. Investigación sobre logros del alumnado gallego de inglés y francés al finalizar la ESO.*

Según se describe en este estudio, la prueba se diseñó partiendo del objetivo curricular del DCB de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, vigente en aquel momento, para medir los niveles de logro en expresión oral:

*Producir mensaxes orais e escritos na lingua estranxeira, utilizando recursos lingüísticos e non lingüísticos nas diversas situacións habituais de comunicación para conseguir que esta sexa fluida e satisfactoria amosando unha actitude de respecto e interese por comprender e facerse comprender.*

*Comprender mensaxes orais con propiedade, autonomía e creatividade utilizando (a lingua estranxeira) para reflexionar para comunicarse e organiza-los propios pensamentos e para reflexionar sobre os procesos implicados na lingua.*

Tomando como referencia estos dos objetivos, el objetivo que ha sido evaluado en nuestra prueba de expresión oral ha sido definido de la siguiente manera:

*Expresar, mediante lenguaje de carácter narrativo el contenido de una historia con ayuda de un breve soporte oral y de una ilustración en forma de viñetas, estructurando de manera adecuada los datos esenciales de la misma y comunicándolos de forma organizada, mediante el uso oral.*

Los contenidos propuestos en este estudio se encuentran también entre los contenidos seleccionados por el Departamento de Inglés del centro para trabajar a lo largo de la etapa. La prueba, además, utiliza una metodología que permite medir la competencia oral, al tiempo que se puede guardar de ella un registro, a pesar de su carácter efímero, ya que utiliza técnicas de registro (a través de la grabación digital) que permiten ser escuchadas por alumnos y evaluadores cuantas veces resulte necesario.

Aunque la prueba que se va a aplicar ha formado parte de una investigación previa en un contexto similar al nuestro, existe una peculiaridad que caracteriza nuestra investigación y que se diferencia de la original: el nuestro será un entorno menos numeroso, por tratarse de un grupo-aula, que el de la investigación original, en la que se englobaba a toda la comunidad gallega, pero al igual que en la investigación en la que nos basamos, esta prueba es desarrollada íntegramente en el aula con el fin de medir los niveles de logro en competencia expresiva oral de un curso de enseñanza obligatoria.

En cuanto a la tesis a la que se replica, *La regresión en el aprendizaje del inglés en educación secundaria* (Echeverría, 1999), cabe señalar que en los instrumentos de recogida de datos se plantea la prueba de competencia sociolingüística, muy acertadamente, en los siguientes términos:

*La variable “competencia sociolingüística” ha sido definida como el “conjunto de expresiones que permiten la comunicación oral y escrita en lengua inglesa”. (Echeverría, 1999: 194)*

Sin embargo, en la denominada *Prueba de Competencia Sociolingüística* se plantean pruebas de comunicación que se realizan sólo por escrito, de ahí que se haya visto la pertinencia de un estudio que aporte información en soporte oral y que permita un análisis evaluativo exhaustivo que pueda ofrecer datos sobre la competencia oral y sirva para aportar ideas sobre la actuación didáctica que incide directamente sobre ella.

El conjunto de todos estos factores ha hecho que consideremos esta prueba la más adecuada y correcta para el objetivo que perseguimos.

### 6.2.2. La grabación en vídeo de interacciones orales

Como ya se ha dicho, la prueba utilizada para el análisis de la *interacción oral* utilizada en esta investigación, ha sido la prueba propuesta por “*Cambridge ESOL Main Suite and CELS Speaking Material*”

El objetivo de esta prueba es obtener datos sobre la interacción oral, una de las actividades de la lengua oral que servirá para completar la información obtenida en la prueba de logro realizada por los alumnos, ya que en estas pruebas no se evaluaba este dato.

La pertinencia de esta prueba viene dada, precisamente por este objetivo, por el hecho de proporcionar datos concretos sobre la interacción oral de los que se carece si sólo se aplica la prueba de expresión, ya que los descriptores de la prueba de expresión oral valoran:

- La corrección.
- La pronunciación y entonación.
- La fluidez.
- La capacidad de significar.

Sin embargo, no se mide la destreza de la interacción oral porque la prueba de logro no está diseñada para tales fines, es individual y por tanto el acto de la interacción no es posible.

Puesto que asentamos esta investigación en el marco teórico del MCERL, en el cual se resalta la interacción y la mediación como actividades de la lengua a tener en cuenta a la hora de definir la competencia comunicativa, consideramos coherente incluir una prueba que mida la *interacción oral* en nuestra investigación puesto que a través de ambas pruebas -la prueba de expresión oral y la prueba de interacción oral- tendremos una visión completa de la competencia comunicativa del alumnado.

Si bien es verdad que las actividades de interacción oral se suelen realizar en clase de inglés desde los cursos más tempranos a través de actividades de parejas o de grupos, es también una realidad el hecho de ser menos habitual guardar todos los registros de las mismas, algo que suele ser habitual e incluso normativo, en las pruebas de expresión escrita.

Cabe decir que la prueba que aquí llamamos de “interacción oral”, la que se presenta grabada en vídeo, en origen, mide todas las destrezas lingüísticas, sin embargo, en esta investigación, aunque las hemos evaluado todas, únicamente hemos analizado los datos correspondientes a la interacción oral.

De hecho, la selección de la prueba se hizo precisamente atendiendo a este motivo: tener la oportunidad de analizar la interacción oral en parejas. Procede destacar, además, que esta prueba ha sido diseñada teniendo como referencia el MCERL para facilitar ejemplos de los niveles de logro.

El motivo de no evaluar en esta prueba ninguna otra destreza es que las otras destrezas ya han sido evaluadas en la prueba previa que proporciona todo tipo de información de manera individual.

En síntesis, la denominada prueba de interacción oral, surge como necesidad de completar la prueba de logro propuesta en primera instancia, para proporcionar una visión amplia y completa del objetivo a estudiar en esta investigación en la que se trata de dar cuenta de la competencia comunicativa oral del modo más completo posible.

En este apartado no describiremos el contenido de la prueba pero sí delimitaremos el campo de estudio que de ella se ha seleccionado para alcanzar nuestro



objetivo. De las dos fases propuestas en la prueba original, denominadas '*Fase de Producción*' y '*Fase de Interacción*' vamos a tomar como referente esta última.

Los objetivos de la fase de interacción oral son:

- Explicar y debatir cuales son las asignaturas que consideran más útiles para el futuro, después de dejar el colegio, explicando los motivos de su elección.
- Argumentar aquello que más les gusta de su ciudad.
- Dialogar sobre el éxito de venta de distintos objetos en una nueva tienda cerca del colegio.
- Describir y explicar distintos tipos de celebración de acontecimientos importantes.

En cuanto a la pertinencia de estos objetivos cabe decir que continuamos trabajando en la misma línea que se ha planteado en la prueba de expresión oral ya descrita, y por tanto el objetivo curricular para la expresión oral sigue siendo el expuesto en el DCB de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria para Galicia, expuesto anteriormente para las pruebas de logro.

Con relación a la tesis a la que se hace réplica, destacamos que no plantea ninguna prueba en la que se pueda medir esta destreza, de ahí que nos pareciese adecuado seleccionarla para realizar una investigación más completa y aportar cuantos más datos de interés fuese posible.

### **6.2.3. El cuestionario (fichas de datos)**

El cuestionario contextual, a modo de ficha de datos, recoge información concerniente a datos personales, familiares, económicos y de hábitos de trabajo.

El objetivo es analizar la incidencia del entorno sociofamiliar en los logros obtenidos en las pruebas realizadas en competencia comunicativa oral.

Las variables de información que han sido introducidas recogen datos referentes a los hábitos de trabajo, elementos utilizados para mejorar los logros, los medios que se utilizan para trabajar en casa y fuera de ella, las ayudas, actividades o clases que reciben fuera del centro escolar.

El cuestionario plantea preguntas de tipo de información personal establecidos en tres bloques de información:

- **1º Bloque:** Fichas de datos personales, referente a las cuestiones de tipo administrativo que se consultan habitualmente para actualizar dichos datos y favorecer la información efectiva entre el centro y las familias: dirección, teléfonos de contacto, profesión de los padres, madres o tutores.
- **2º Bloque:** Hábitos de estudio y trabajo, un sencillo cuestionario para consultar el tipo de medios que utilizan para mejorar su inglés. Se corresponden con un trabajo de tutoría, concretamente de “técnicas de estudio” en el que se analizan los modelos de aprendizaje, los hábitos de estudio, el lugar de estudio, las ayudas que se reciben, etc. y cuya función era hacer reflexionar a los alumnos sobre su propio aprendizaje de una manera reflexiva y que, a la vez, les permitiera mejorar de cara al futuro evitando errores de aprendizaje que suelen ser muy repetitivos y a los que pocas veces se les pone solución.
- **3º Bloque:** Medios que se utilizan para aprender. Se trata de preguntas sobre si disponen de ordenador, conexión a Internet, si lo utilizan para estudiar, si les gusta, si reciben ayuda para estudiar en casa o fuera de ella, con qué frecuencia y qué tipo de actividades realizan en ambos casos.

Este último bloque de preguntas también nos ayudó a constatar que todo el alumnado participante en la prueba estaba en las mismas condiciones en lo referente a la exposición a la lengua inglesa oral fuera del aula, ya que, incluso los que recibían algún tipo de ayuda fuera del Centro, era una ayuda para trabajo de tipo escrito y no se trabajaba la competencia oral.

## 6.3. Fases de la investigación

Este estudio se ha desarrollado en distintas etapas que hemos denominado “fases de la investigación”. Cada una de estas fases ha contribuido a la investigación aportando la información que nos ha llevado a elaborar las conclusiones finales de esta investigación.

### 6.3.1. Fase inicial de contacto

En la fase inicial de contacto incluimos dos momentos: la *concienciación* y el *pilotaje* de la prueba.

La fase de concienciación se vio necesaria por dos motivos fundamentales: en primer lugar porque se iba a proceder a una serie de modificaciones metodológicas de las que queríamos que los alumnos fueran partícipes, que consistían en que todos los alumnos grabaran sus trabajos orales en soporte digital, y -en segundo lugar- porque consideramos muy importante que los alumnos concedieran la máxima importancia a la prueba aunque ésta no se realizara con los métodos convencionales y, además, no se considerase como parte de la calificación que los alumnos obtendrían finalmente en las evaluaciones.

Es bien sabido por todos aquellos que se dedican a la actividad docente que si el tipo de evaluación que se propone en el aula es coherente con el trabajo que se ha desarrollado de modo habitual entonces la evaluación sí expresa realmente el aprendizaje que ha realizado el alumno. Pero también sabemos que en muchas ocasiones los alumnos sólo se esfuerzan si los resultados que van a obtener les producen algún tipo de beneficio en la calificación académica.

Remitiendo a los alumnos a la importancia del propio aprendizaje y la autoevaluación, también trabajada en los Portfolios de Lenguas y en las sesiones de Técnicas de Estudio, se resaltó que tener un buen soporte en el que guardar las realizaciones orales permitía que éstas fuesen analizadas tanto por el profesor como por los propios alumnos, concediéndole a la prueba un carácter de permanencia del que carecía hasta el momento. El registro digital de las intervenciones orales permite

recuperar las actuaciones orales, algo que es imposible de lograr sin este formato. Esta técnica, a su vez, permite que el alumno realice una autoevaluación de su aprendizaje, ya que, con las indicaciones del profesor, puede volver sobre las realizaciones que haya hecho para que la evaluación sea una experiencia realmente personal.

Este tipo de pruebas orales, grabado en formato digital, se venían realizando de una forma similar a la propuesta que se va a plantear en la investigación, aunque sin tanto rigor temporal como se planteará en el transcurso de esta investigación.

La concienciación se realizó desde la perspectiva del profesor y la del alumno:

- La del *alumno* porque ellos mismos podrían valorar su actuación, ya que podrían escuchar sus actuaciones las veces que fuese necesario para, de este modo, identificar aquello que realizaban correctamente, aquello que necesitaban mejorar y aquello en lo que necesitaban ayuda para continuar aprendiendo.
- En segundo lugar, desde la perspectiva del *profesor*, porque podría realizar una evaluación más minuciosa en la que aportar más información al conservar el soporte digital y poderlo escuchar cuantas veces fuese necesario.

En definitiva, que los alumnos se escuchasen para poder valorar sus progresos e identificasen sus zonas de dificultad sería positivo para su aprendizaje.

La propuesta, finalmente, resultó ser bien acogida por el alumnado, incluso por aquellos que inicialmente se mostraban más reacios a realizar las grabaciones que, tras la fase de concienciación, valoraron estas cuestiones como importantes y necesarias para el aprendizaje de la expresión oral y por tanto tuviesen interés a la hora de realizarla de manera correcta, siguiendo todas las indicaciones.

Tras esta etapa de concienciación realizada durante el curso escolar de 2º de ESO los alumnos realizaron las actividades de expresión oral con los mismos, o similares, instrumentos técnicos y las mismas instrucciones que posteriormente serían utilizados para realizar las pruebas de la investigación.

En lo referente a los instrumentos técnicos, las intervenciones fueron grabadas en soporte digital y las actividades que tuvieron que realizar durante este curso consistían en modelos similares a los que se utilizaron en la investigación. Se incluyeron

actividades como contar una noticia a partir de un soporte fotográfico, escuchar una canción y narrar qué se contaba en ella, terminar una historia incompleta a partir de una tira en forma de cómic o explicar el recorrido que se ha de seguir hasta llegar a un punto determinado, visualizando el plano de una ciudad.

Durante el curso académico correspondiente a 2º de ESO se realizaron actividades orales de este tipo, dando paso desde la fase de contacto, a la fase de pilotaje.

Es considerada prueba piloto, como tal, la realizada a finales de 2º de ESO en el mes de junio, tras haber realizado durante todas las evaluaciones pruebas de similares características que ya han sido explicadas.

Las pruebas definitivas de esta investigación se fraguan durante todo ese curso académico y se materializan tras los cambios pertinentes para los que se realiza, precisamente, la fase de pilotaje.

Dicha prueba y sus resultados no son utilizados para la fase de evaluación final de la investigación.

En cursos anteriores a la prueba piloto el planteamiento de las pruebas de expresión oral era que algunos alumnos la realizaban mediante la técnica de la grabación, mientras que otros alumnos realizaban la prueba de expresión oral siendo evaluados en el mismo momento que la prueba era realizada. El profesor utilizaba una parrilla o escaleta de evaluación con ítems sencillos y rápidos de identificar que iba completando al tiempo que los alumnos intervenían.

A los alumnos que habían realizado la actividad mediante la grabación se les aplicaba la misma evaluación posteriormente. Con estos alumnos se apreció la ventaja de poderles mostrar aquellos aspectos sobre los que se quisiera hacer más énfasis, tanto en comentarios de mejora como en valoraciones positivas de su actuación.

Una vez asentadas las bases metodológicas y de concienciación positiva hacia la experiencia se procedió a la elaboración de las pruebas que serían aplicadas.

### 6.3.2. Proceso de elaboración de las pruebas de logro (1º fase de la investigación)

La prueba propuesta en esta 1ª fase de la investigación es descrita en el texto de investigación original con el siguiente objetivo evaluado:

*Expresar, mediante lenguaje de carácter narrativo el contenido de una historia con ayuda de un breve soporte oral y de una ilustración en forma de viñetas, estructurando de manera adecuada los datos esenciales de la misma y comunicándolos de forma organizada, mediante el uso oral de la LE.*

Se describe, a continuación, el ejercicio tal como lo presenta el documento original en la investigación a la que ya hemos hecho referencia (Vez y Martínez, 2002: 28):

*1. Se entrega al alumno un soporte visual de fácil interpretación, que consiste en una tira en forma de cómic de 9 viñetas, que no incluye texto escrito.*

*2. El entrevistador realiza un breve ejercicio de introducción que consiste en proporcionar la audición de un texto que narra la historia (a un nivel de comprensión superior al de la ESO) en la voz de un locutor nativo que, de forma espontánea y personal, interpreta su contenido. Esta audición proporciona datos para facilitar la producción, al tiempo que ayuda al alumno a interiorizar los hechos esenciales de la trama.*

*3. Finalmente, se pide al alumno que relate toda la historia con sus propias palabras y desde su propia interpretación (que no tiene por qué coincidir con la de la audición previa) ayudándose de las ilustraciones.*

*4. Una vez dispuestos, los alumnos graban su propia intervención oral*

También se consideró oportuno que antes de realizar la aplicación definitiva del pilotaje se procediera a establecer cómo se realizaría la evaluación y valoración de los resultados a través de la prueba pertinente.

### 6.3.3. Pilotaje de evaluación de las pruebas de logro

Para realizar el proceso evaluativo de las pruebas orales se procedió, en primer lugar, a seleccionar a los evaluadores que serían más adecuados para realizar esta tarea.

Se decidió realizar la evaluación por parte de dos evaluadores externos que reúnen las siguientes características:

- Ser licenciados en filología inglesa.

- Tener experiencia en el ámbito docente a nivel de ESO y bachillerato.
- Uno de ellos trabajando en la enseñanza pública.
- El otro en la enseñanza concertada, ámbito en el que se desarrolló esta investigación.
- Uno de los evaluadores había participado en el estudio *Competencia educativa oral en lenguas extranjeras, Investigación sobre logros del alumnado gallego de inglés y francés al finalizar la ESO*, dirigida por los doctores José Manuel Vez y Esther Martínez Piñeiro; realizada en la Universidad de Santiago de Compostela a través del Instituto de Ciencias de la Educación en 2000-2001.
- Ambos con amplia experiencia en este tipo de evaluación y sensibilizados con la importancia del rigor en la evaluación.

Estos evaluadores realizaron un pilotaje de la evaluación para de este modo conseguir dotar a la prueba de la máxima objetividad.

Continuando en esta línea de trabajo a la hora de determinar los criterios de evaluación, estos fueron establecidos en una reunión previa a todo el proceso, en la que se tomaron los siguientes acuerdos:

1. Se decidió que la valoración de las pruebas se realizaría como la propuesta en el estudio realizado en el Instituto de Ciencias de la Educación, con la única diferencia de que en nuestra investigación todas las pruebas serán sometidas a los dos evaluadores.
2. Posteriormente se hallaría la media aritmética de la puntuación otorgada por cada evaluador.
3. Cada evaluador evaluaría a todos los alumnos y enviaría los resultados a la investigadora principal.
4. En caso de que la diferencia de puntuación entre ambos evaluadores difiriera en más de tres puntos, ésta se lo comunicaría a los dos evaluadores y ellos repetirían la evaluación de las pruebas indicadas.

Los evaluadores realizaron el pilotaje de la evaluación con cinco casos.

Tras esta evaluación se consideró que no había ninguna dificultad en proceder a realizar las del resto del alumnado ya que el proceso, los criterios, porcentajes y puntuaciones habían quedado suficientemente establecidos.

Este tipo de evaluación se ha repetido para todas las pruebas realizadas.

#### **6.3.4. Reconsideración de las pruebas de logro (3ª fase de la investigación)**

Las pruebas que hemos propuesto en el aula ya habían sido validadas, puestas en práctica, revisadas y pilotadas en la investigación a la que pertenecen. No obstante, al ser el nuestro un contexto de estudio distinto, con características similares pero con sus propias peculiaridades, ha sido necesario introducir una serie de modificaciones que ahora presentamos.

Estas modificaciones se producen tras la fase de pilotaje que deja patente los aspectos que presentaron más dificultades.

En un principio se les presentaron a los alumnos apoyos visuales en tiras de comic de cuatro viñetas con el fin de no estructurar y cerrar tanto el campo expresivo en vez de las nueve de la investigación original, que fueron las utilizadas en la versión final. Puesto que la prueba perseguía que los alumnos contaran la historia desde su propia percepción ayudados por los apoyos visuales y auditivos que escuchaban la grabación.

El pilotaje mostró que los alumnos tenían dificultades para contar ordenadamente todo lo que pasaba porque requería mucho esfuerzo recordar todos los detalles al tiempo que utilizaban el vocabulario adecuado. Por ello se recurrió a la propuesta original de las nueve viñetas de la investigación original.

El modo en que fueron dadas las instrucciones también precisó de modificaciones tras la fase de pilotaje. En un principio las instrucciones se realizaron de manera oral pero considerando que los alumnos realizaban muchas preguntas sobre la realización del ejercicio se decidió entregar a cada alumno las instrucciones por escrito y ser leídas por el profesor igualmente en alto. De este modo, en caso de surgir alguna duda, los alumnos las podrían consultar directamente en el texto escrito.



En cuanto al tiempo determinado para realizar la grabación también fue necesario introducir un cambio. Muchos alumnos necesitaban serenarse y tomarse unos minutos antes de empezar a grabar el contenido de su exposición. Por tanto, tasar el tiempo perjudicaba a aquellos que más ansiosos se sentían ante la actividad. Por este motivo se les aconsejó gestionar el tiempo de manera correcta pero sin cronometrar con exactitud los minutos para que no se sintieran presionados.

Otro aspecto que planteaba dificultades en lo referente al planteamiento personal que se había hecho cada alumno de la actividad fue la actitud mostrada por algunos alumnos.

A pesar del trabajo previo realizado, tanto de concienciación como de práctica de la actividad, algunos alumnos continuaron mostrando su inquietud y dijeron sentirse un poco nerviosos, sobre todo a la hora de comenzar a narrar la historia, es decir, comenzar a hablar sin tener un interlocutor real al que dirigirse.

En este sentido se continuó con la concienciación sobre la importancia del método utilizado y los propios compañeros ayudaron aportando ideas de cómo hacían ellos para no tener esa sensación. Por ejemplo, algún alumno sugirió imaginar que se lo estaba contando a la profesora de inglés y que por tanto tenía que hablar en inglés, otros simplemente aconsejaban mirar hacia delante y pensar que se lo estaban contando a alguien.

Este tipo de aportaciones fueron muy enriquecedoras por surgir de un diálogo distendido que facilitó que el grupo se sintiese unido y motivado ante este tipo de actividades.

La fase de pilotaje también fue positiva en lo referente a la práctica de la técnica de la grabación.

En lo referente a los aspectos tecnológicos, aunque las dificultades técnicas de utilización de las grabadoras son mínimas y nuestro alumnado no presenta inicialmente dificultades en este campo, sí se han presentado algunas complicaciones que hemos tenido que resolver antes de comenzar la fase de investigación propiamente dicha y para la que ha sido muy útil esta fase de pilotaje.

Antes de iniciar la realización de la prueba de la grabación se explicó a los alumnos cómo se debía utilizar la grabadora para que ésta funcionara correctamente. Se mostraron las mismas, indicándose los botones que se debían pulsar y repitiéndose el proceso para que no quedase ninguna duda.

También se les explicó que era importante no apresurarse a la hora de empezar a hablar y tampoco apresurarse a la hora de terminar la grabación para que quedase todo registrado.

Aún así algunos alumnos no pulsaron correctamente las teclas de grabación y cuando se procedió a escuchar las mismas no había nada registrado.

Otro aspecto que hubo que reconsiderar fue que las aulas en las que se realizaban las grabaciones no eran totalmente silenciosas. Debido a la estructura del centro escolar algunas aulas presentan este problema, cuando se coincide con momentos de actividades con ruido en aulas o patios colindantes este ruido se percibe en el resto de las aulas; estas interferencias resultaron molestas a la hora de escuchar las grabaciones por lo que a la hora de programar la actividad se intentó que fuera en un momento adecuado acústicamente. A sabiendas de que habría interferencias se intenta que, al menos, este ruido no causase dificultades en la evaluación de las audiciones.

### **6.3.5. Versión final de las pruebas de logro (4ª fase de la investigación): Prueba final de expresión oral**

La cuarta fase de la investigación ha sido la de la realización de la versión final de las pruebas de logro. Para llegar a esta versión se han tenido en cuenta todos los aspectos que se han analizado en las fases anteriores y se han recogido aquellas propuestas de mejora que han sido consideradas desde cualquiera de los ámbitos de los que procedían.

En realidad esta versión final empieza a fraguarse en lo que aquí hemos dado en llamar *Fase inicial de contacto*, ya que desde ese momento se establecen unas pautas de trabajo, estudio y evaluación que inciden en los trabajos posteriores de manera contundente.

Como aporte a la versión final de la elaboración de la prueba de logro, de esta fase inicial de contacto, resaltamos:

- El estudio a fondo de la prueba de logro que iba a ser propuesta al alumnado.
- La utilización de la misma metodología, que se aplicaría posteriormente a la prueba, durante un tiempo continuado y de manera sistemática.
- Concienciación de la importancia de estas pruebas en lo referente al valor de la lengua como vehículo de comunicación y la autoevaluación.

- Toma de contacto y familiarización en lo referente al soporte físico que todos los alumnos tendrían que utilizar.

Una vez valorados estos aspectos que están presentes implícitamente en la versión final de la prueba, analizaremos cuáles han sido los aspectos que la primera fase de la investigación en el proceso de elaboración de las pruebas de logro, propiamente dichas, han aportado a la versión final:

- Corroborar que la elección de una prueba, ya avalada por su rigor científico y fiabilidad se adecuaba a nuestro contexto de aula.
- La aplicación de la misma a una muestra de alumnado mucho menor, puesto que la de referencia era a nivel de la comunidad autónoma gallega.
- La claridad y transparencia de dicha prueba, en la forma y en los contenidos, ya que nos ha servido de guía para el planteamiento del trabajo posterior.
- La metodología utilizada, pionera e innovadora, que ha servido íntegramente de modelo para la aplicación de esta fase de la investigación

El pilotaje de la evaluación ha sido muy productivo para encauzar la prueba hacia la versión final porque en este punto de la investigación se decidieron cuestiones básicas para el desarrollo posterior de la misma. Así:

- Se decide que la evaluación tiene que ser realizada por evaluadores externos para dotar de la máxima objetividad a la prueba.
- El perfil de los evaluadores queda decidido de modo que en ellos se contemplen todos los aspectos que se necesitan para la evaluación.
- Los niveles de logro, las puntuaciones, las actuaciones a realizar en casos específicos, el procedimiento de elaboración, han sido también aspectos que consideramos en esta fase y que han contribuido a la versión final.

Podemos concluir, en cuanto a lo que a esta sección se refiere, que las reconsideraciones que se han formulado como fase 3ª de la investigación han partido,

principalmente, de esta fase de pilotaje de la evaluación, ya que las dificultades que se han planteado han surgido tras analizar esta fase:

- Dificultades de tipo técnico que planteaban problemas de audición posterior.
- Condiciones ambientales de contaminación acústica.
- Necesidad de propiciar un clima de tranquilidad entre aquel alumnado que se sentía más incómodo ante este tipo de actividad.
- Necesidad de dar instrucciones sencillas, concretas y claras por escrito.
- Conceder el tiempo razonable, que cada alumno necesite para comenzar la grabación de modo sereno y reflexivo.
- Proporcionar el soporte visual de la tira en forma de cómic como se proponía en la investigación original, es decir nueve viñetas, para evitar que los alumnos se perdieran a la hora de narrar la historia.

Teniendo en consideración todos estos aspectos se llegó a la versión final de la prueba de expresión oral que hemos aplicado en esta investigación. (Anexo I)

### **6.3.6. Elaboración y evaluación de las pruebas de interacción oral grabadas en vídeo**

La prueba diseñada para nuestra investigación sigue fielmente las indicaciones marcadas en las pruebas propuestas como pilotaje de los exámenes a nivel europeo, no obstante nuestra prueba muestra una serie de características propias que presentamos a continuación:

En nuestro caso se proporcionaron dos tipos de pruebas de similares características que fueron elegidas por los alumnos al azar y que corresponden al nivel B1, por ser el que, en opinión mayoritaria y a falta de legislación aplicable al respecto, creemos que se debería alcanzar al terminar 4º de ESO.

Para la realización de la experiencia de interacción oral se ha concedido gran relevancia a la persona que intervendrá como entrevistador con los alumnos. Atendiendo a la naturaleza de las exigencias que la prueba lleva implícitas, es decir, que el entrevistador tendrá contacto directo con los alumnos, es imprescindible que éste

consiga un clima que favorezca el desarrollo correcto de la misma. Por ello, se han valorado varias opciones que han sido meditadas y contrastadas y de las que hemos establecido las siguientes conclusiones:

Entre las posibilidades que hemos manejado inicialmente se encontraban las siguientes opciones:

- Un entrevistador cualificado ajeno al centro.
- La propia investigadora que imparte docencia en el grupo sujeto a estudio.
- Uno de los profesores cualificados del centro que no impartía docencia directa en este nivel de enseñanza sino en Educación Primaria.
- Un profesor de la etapa, lo suficientemente cualificado para realizar esta tarea, que impartiera docencia a este alumnado en otra materia curricular.

Se valoraron los aspectos positivos y negativos de todas estas opciones y se consideró, que un profesor que los alumnos conociesen previamente haría que el alumnado se sintiese más seguro, confiado y tranquilo, atendiendo prioritariamente con esta propuesta, a una cuestión de tipo emocional, de motivación y confianza, en terminología utilizada por Krashen (1983) lo que él definió como “*filtro afectivo*”. Según Krashen (1983) el hecho de que el aprendiz esté más motivado, en condiciones afectivas positivas y con niveles de ansiedad bajos facilita los aprendizajes duraderos y significativos.

También se consideró que la propia sensación de sentirse grabados y “observados” por la cámara podía causar una situación de nerviosismo a la que no se quiso añadir más tensión si se proponía un entrevistador desconocido.

La opción de la profesora de aula, otra de las opciones que se tuvo en consideración, fue descartada, ya que ésta podía ser identificada como evaluadora y por tanto el alumnado se podía sentir evaluado académicamente y, por último, la opción de seleccionar otro profesor con el que no tuvieran confianza podía influir también negativamente en sus intervenciones.

Por todo ello, se decidió seleccionar como entrevistador al profesor de la etapa que estaba suficientemente cualificado para realizar esta tarea y que les impartía docencia en otra materia curricular distinta a la de lengua inglesa.

Las pruebas son realizadas en parejas formadas al azar. Cada prueba, denominada Prueba A y Prueba B, consta de dos fases, la primera de ellas denominada

*Fase de Producción* en la que se incluye la realización un monólogo y una descripción por parte de cada uno de los integrantes de la pareja y la segunda fase, denominada *Fase de Interacción*, que se realiza sin una preparación previa y en la que se establece un diálogo y un debate entre los participantes.

En el monólogo cada alumno cuenta información de tipo personal y se realiza un intercambio de información para lograr conseguir más información acerca del otro compañero.

En la fase que consideramos como parte preparada, esto quiere decir que los alumnos disponen de un tiempo previo para pensar y reflexionar antes de exponer sus ideas, el objetivo en la prueba denominada prueba A, es hablar sobre la ciudad en la que viven, especificando las cosas que más les gustan de ella y las que menos les gustan de la misma. Para facilitar el diálogo cada pareja dispone de una breve información, una serie de ideas proporcionadas de manera escrita por el entrevistador, entre las que se incluyen las dificultades de tráfico, facilidades para hacer compras o alternativas de ocio.

En la fase de interacción se establece un diálogo y debate sin preparación previa, es decir, propiciando la espontaneidad de una conversación real. En la prueba “A” el tema tratado versará sobre las asignaturas que se cursan en el colegio y los alumnos seleccionarán las dos que consideran más útiles y las dos que creen que no sirven para la vida en sociedad al terminar los estudios.

En la prueba B, de idénticas características a la anteriormente descrita, los contenidos desarrollados son similares a los de la prueba A pero con las siguientes características en cuanto a la temática seleccionada:

- La primera parte es igual a la de la prueba A: los alumnos se presentan y tratan de localizar información acerca de los otros alumnos.
- En la fase de producción a los alumnos se les va a pedir que imaginen que cerca del colegio se va a abrir una tienda y se les va a proponer elegir entre una serie de objetos que ellos crean que tendrán más éxito de venta entre los estudiantes (CDs, comida, ropa, pasta de dientes, libros y material escolar).

En la segunda fase de diálogo y debate la temática principal será las celebraciones. Para ello se facilitan unas fotografías en las que distintas personas están

celebrando acontecimientos importantes en sus vidas, un cumpleaños y una boda, y se les pedirá a los alumnos que opinen sobre el tema de las celebraciones.

Para realizar la evaluación del vídeo se han seguido las especificaciones del pilotaje realizado por la Universidad de Cambridge y, por otra parte, se han diseñado los descriptores siguiendo también las indicaciones que el MCERL propone para tales fines y que sirven para analizar el conjunto de la prueba en sus tres dimensiones: *Manejar*, *Expresar* e *Interactuar*.

El objetivo de la prueba, en nuestra investigación, es obtener datos sobre la interacción oral de los que carecíamos con las pruebas anteriores, ya que los aspectos que se contemplan en las dimensiones de *manejar* y de *expresar* los hemos evaluado en las pruebas de logro de comprensión oral en las calificaciones de la fluidez, la corrección, la pronunciación o la entonación realizadas en las pruebas de grabaciones de voz.

La selección y redacción de los descriptores han sido discutidas por los evaluadores de la prueba y la investigadora principal hasta alcanzar un acuerdo que nos llevase a que éstos fuesen completamente precisos para ser rigurosos en la valoración y que así se apreciaran los valores que queremos estudiar. Como pasos previos a la redacción final se ha tenido en cuenta lo siguiente:

1. Se tomaron los descriptores del nivel B1 por ser los adecuados para esta prueba.
2. Se diseñaron y modificaron los descriptores para que se ajustaran totalmente a las características de la prueba.
3. Se realizaron tres evaluaciones previas, a modo de pilotaje que indicaron discrepancias en cuanto a las valoraciones “no hay datos” y “no es capaz”.
4. Se concretó que se valoraría como “no hay datos” aquellas respuestas que no fuesen dadas por los alumnos, debido a que la opción “no es capaz” no refleja la realidad ya que por las propias características de la prueba no se sabe si el alumno es capaz o no de realizar la tarea o si, simplemente, el alumno no lo ha realizado en ese momento.

La tabla de descriptores con la que se trabajó finalmente es la siguiente:

<b>DESCRIPTORES UTILIZADOS PARA LA INTERACCIÓN ORAL</b>	
<b>Comprender</b>	
Puede comprender conversaciones cotidianas pero ocasionalmente tiene que pedir la repetición de frases o palabras. [7.2001-CZ/11-15]	
Puede seguir las ideas principales de lo que se le dice en conversaciones cotidianas pero frecuentemente necesita ayuda para comprender detalles. [ECML/BERGEN]	
Generalmente puede comprender las ideas principales en un debate informal con amigos si el discurso se articula con claridad y en un dialecto estándar. [CEF 2001]	
Puede seguir un discurso dirigido a él/ella y articulado con claridad en conversaciones cotidianas, aunque a veces tiene que solicitar la repetición de determinadas palabras y frases. [1.2000-CH]	
Puede entender mucho de lo que se dice en su entorno sobre temas generales si los interlocutores evitan emplear lenguaje idiomático y hablan con claridad. [CEF 2001]	
<b>Manejar</b>	
Puede manejar conversaciones sobre la mayoría de los temas que son familiares y de interés personal con un apropiado uso del registro. [10.2001-IE/Auth]	
Puede tomar parte en una conversación en esta lengua y hacer y responder preguntas a cerca de vocaciones que se tienen en común. [19.2001-SWE] (i.e. lugares de la ciudad, tiendas, objetos)	
Puede mantener una conversación o debate pero puede ocasionalmente encontrar dificultades para seguirlo cuando intenta decir exactamente lo que le gustaría. [CEF 2001]	
Puede comparar y contrastar alternativas debatiendo sobre qué hacer, a dónde ir y a quién o qué escoger. (i.e objetos de una tienda, asignaturas del colegio, etc.) [CEF 2001]	
Puede dar o buscar puntos de vista u opiniones personales al debatir temas de interés. (i.e. la ciudad donde viven, tiendas que más les gustan, etc.) [CEF 2001]	
<b>Expresar</b>	
Puede comunicar sus opiniones y reacciones relativas a soluciones a problemas o preguntas prácticas sobre a dónde ir, qué hacer, cómo organizar una actividad (i. e. tiendas, ciudades, fiestas). [CEF 2001]	
Puede expresar y responder a sentimientos tales como sorpresa, alegría, tristeza, interés e indiferencia.(Actitud valorada en conjunto) [CEF 2001]	
Puede hacer breves comentarios sobre los puntos de vista de otras personas. [CEF 2001]	
Sabe expresar creencia, opinión, acuerdo o desacuerdo con cortesía [CEF 2001].	
Sabe expresar sus pensamientos sobre temas abstractos o culturales tales como música, cine. Sabe explicar por qué algo es un problema. [CEF 2001]	



Las puntuaciones se establecieron de la siguiente manera:

ESCALA DE EVALUACIÓN		
Muy bien	5	B2
Bien	4	B1.2
Necesita un poco de ayuda	3	B1.1
Tiene que mejorar	2	A2.2
No es capaz	1	A2.1
No hay datos	-	

## 6.4. Aplicación de los instrumentos

Los instrumentos que han sido utilizados para realizar el proceso de la investigación empírica se han presentado en la sección anterior. En este apartado relataremos cómo se ha llevado a cabo la aplicación de estas pruebas en nuestra investigación, en nuestro campo de estudio, es decir, en el aula.

### 6.4.1. Aplicación de las pruebas de logro de expresión oral

Una vez realizado el pilotaje correspondiente a la puesta en práctica de la prueba de logro de expresión oral, con las características formales y técnicas adaptadas a nuestro contexto de investigación y realizado el pilotaje de la prueba de logro y de la evaluación, con las correcciones y modificaciones pertinentes en ambos casos, se procedió a la aplicación definitiva de las pruebas de logro.

Los materiales que se utilizaron para realizar esta prueba se citan a continuación:

- Un reproductor de CDs situado en el centro del aula, para que el sonido llegue a todos los alumnos por igual, con la modulación de agudos y graves predeterminados.
- Un CD que contiene una historia.
- Ilustraciones de esa historia. (Formato cómic con nueve viñetas).
- Grabadoras proporcionadas por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Santiago de Compostela.

Una vez adecuados los espacios para la realización de la prueba, las instrucciones son leídas y son entregadas por escrito a cada alumno con la siguiente información, recalándose el punto tercero referente a poder contar con sus propias palabras la historia:

*Lee las siguientes instrucciones con atención:*

- 1. Mira esta historia atentamente durante unos minutos.*
- 2. Oirás a alguien contar esta historia mientras tú miras los dibujos.*

*3. Luego te pediremos que la cuentes a tu manera. Al hacerlo, también podrás mirar los dibujos.*

*El texto que contiene la historia será escuchado tres veces.*

Al finalizar las audiciones cada alumno procede a contar la historia con sus propias palabras teniendo como apoyo los dibujos de la tira en forma de cómic entregados inicialmente.

Al empezar la grabación cada alumno se identifica mediante un código que ha sido asignado al principio del curso y que será utilizado a lo largo de la experiencia.

De esta manera los evaluadores externos identificarán a los sujetos a los que no conocen personalmente.

Al finalizar las grabaciones, las pruebas son recogidas por la profesora para proceder a su digitalización y ser entregadas posteriormente a los evaluadores.

Los evaluadores proceden a realizar las evaluaciones con las consignas establecidas y envían los resultados a la profesora, en este caso investigadora principal, quien realiza las comprobaciones establecidas en los criterios de evaluación acordados en la reunión inicial para asegurarse de que las puntuaciones otorgadas por los evaluadores no difieran en más de tres puntos, en cuyo caso sería necesario repetir esa evaluación.

En los casos en que la diferencia de puntuación era de más de tres puntos, el código en que se produce esta diferencia es comunicado a los evaluadores sin proceder a explicar nada más. Simplemente esos códigos han de ser evaluados nuevamente.

En función de las puntuaciones obtenidas siguiendo los criterios de corrección, pronunciación y entonación, fluidez y capacidad de significar, los alumnos alcanzan un nivel:

Nivel 0: No significativo

Nivel 1: Muy deficiente

Nivel 2: Deficiente

Nivel 3: Logro intermedio

Nivel 4: Logro bueno.

La aplicación de las pruebas de logro para la realización de la investigación empírica se ha realizado en las siguientes fases recogidas en los siguientes cuadros:

*Fases de la grabación en formato audio para prueba de logro de expresión oral*

<b>FASE DE PILOTAJE</b>			
FASE	CURSO	MES	DESCRIPCIÓN
Pilotaje	2º ESO	Junio	Grabación en audio de la prueba de logro de Competencia Oral

<b>CURSO ESCOLAR 3º DE ESO</b>		
FASE	MES	DESCRIPCIÓN
1ª Fase	SEPTIEMBRE	Grabación en audio de la prueba de logro de Competencia Oral.
	ENERO	Grabación en audio de la prueba de logro de Competencia Oral
	JUNIO	Grabación en audio de la prueba de logro de Competencia Oral

<b>CURSO ESCOLAR 4º DE ESO</b>		
FASE	MES	DESCRIPCIÓN
2ª Fase	SEPTIEMBRE	Grabación en audio de la prueba de logro de Competencia Oral.
	ENERO	Grabación en audio de la prueba de logro de Competencia Oral
	JUNIO	Grabación en audio de la prueba de logro de Competencia Oral

### **6.4.2. Aplicación del cuestionario (ficha de datos)**

La aplicación del cuestionario se planteó desde dos ámbitos: por un lado, como un tipo de información administrativa y, por otro, como una fuente de información sobre las costumbres de trabajo que incidían en la forma de aprender y mejorar en el aprendizaje enmarcado en la filosofía de los Portfolios de Lengua, resaltando el valor de la autoevaluación.

Éste había sido el estilo de trabajo que se había querido conseguir durante estos cursos a la hora de trabajar las lenguas presentes en el centro escolar: el que presenta el MCERL a través de los Portfolios. Por ello nos remitimos a la Biografía, una de las tres secciones en las que está estructurado este documento, en la que se incluye información sobre las lenguas que saben hablar, los planes de aprendizaje y el modo de aprender, entre otros muchos aspectos. Plantear un cuestionario con estas características tenía sentido para fomentar la reflexión ya que el tipo de preguntas que se planteaban eran muy acordes con las actividades y tareas que se habían realizado previamente.

En consonancia con este planteamiento se realizaron actividades de aula para concienciar al alumnado de su propio proceso de aprendizaje y por tanto de su modo de aprender: cómo aprendemos, cómo se ha conseguido aprender y qué le ha servido para aprender, del mismo modo que una reflexión sobre qué ayuda a aprender fuera y dentro del aula.

La realización del cuestionario estaba perfectamente engarzada en la dinámica de enseñanza-aprendizaje que se estaba llevando a cabo en las tutorías de todos los grupos de ESO, conjuntamente con el Departamento de Orientación Educativa para las sesiones en las que se trabajaban Técnicas de Estudio y se incidía, entre otras técnicas y aspectos, en la autoevaluación, las distintas maneras de aprender en función de las características propias, la importancia de utilizar el recurso de estudio más adecuado a nuestras características y la gestión de las ayudas de las que se disponen.

La ficha de datos se completa a finales de la primera evaluación por coincidir con el momento en que se está realizando el trabajo de tutoría de Técnicas de Estudio y se avisa a los alumnos de que comuniquen cualquier cambio importante que surja

durante el curso en relación a la información que hemos denominado de tipo administrativo.

Esta ficha se cumplimenta una única vez a lo largo de la investigación:

FICHA DE VARIABLES PERSONALES			
FASE	CURSO	MES	DESCRIPCIÓN
Única	4º ESO	Diciembre	Completar ficha de datos personales

#### 6.4.3. Aplicación de las grabaciones en vídeo de interacciones orales a la muestra participante

Según se especifica en la propuesta de “*Cambridge ESOL Main Suite and CELS Speaking Materials*” para uso del Consejo de Europa, División de Política Lingüística de Estrasburgo, tomada como guía, cada prueba de expresión oral consta de dos fases realizadas en una única grabación:

- 1. Fase de producción: con preparación previa: un monólogo y una descripción.
- 2. Fase de Interacción: sin preparación previa: diálogo y debate.

En lo referente al apartado técnico se han seguido también las indicaciones propuestas para estas pruebas:

- 1. Usar un micrófono externo situado adecuadamente para evitar los ruidos del recinto y al mismo tiempo que recoja el sonido de las intervenciones de cada participante.
- 2. Comprobar que el micrófono funciona antes de cada intervención.
- 3. No mover la cámara durante el proceso y asegurarse de que ambos candidatos aparecen enfocados de frente, aunque sus sillas estén ligeramente ladeadas para poder proceder a una buena comunicación entre ellos.
- 4. El entrevistador se sitúa fuera de cámara como interlocutor pasivo, para intentar que los candidatos hablen entre ellos y no con el entrevistador.

El papel del profesor-entrevistador, a la hora de realizar la prueba, ha de ser conseguir a través de su actuación que:

- Los alumnos se den cuenta que deben hablar entre ellos y no con el profesor.
- No intervenir para dar los turnos de palabra en la Fase 1 (a no ser que fuese estrictamente necesario) y en la Fase 2 explicar claramente la actividad repitiendo si fuese necesario y proporcionar los materiales.

A continuación presentamos los dos modelos de pruebas, prueba “A” y “B”, que se aplicaron:

### *PRUEBA “A”:*

La prueba consta de dos fases, realizadas en una única grabación:

- *1. Fase de producción: un monólogo y una descripción.*

Los alumnos son presentados por el entrevistador y animados a hablar entre ellos para averiguar más información de tipo personal.

*Parte preparada:* El examinador entrega dos hojas a cada alumno, en una de ellas se especifica la tarea y la otra será utilizada para tomar notas.

*Objetivo:* Hablar sobre la ciudad en la que viven, especificando las cosas que más les gustan y las que menos les gustan de la misma.

*Proceso:* Se les permite tomar notas y se les facilitan algunas ideas de las cuales tienen que elegir dos o tres (restaurantes, edificios, cines, tiendas, problemas de tráfico, jardines y parques, algo de su elección propia.)

Los candidatos disponen de minuto y medio para pensar la información y posteriormente comenzarán a explicar sus elecciones y motivos correspondientes.

- *2. Fase de Interacción: sin preparar, diálogo debate.*

Estas intervenciones tratarán sobre las asignaturas que se cursan en los colegios valorando las dos que consideran más útiles y las que creen que no sirven para la vida al dejar el colegio.

El entrevistador continúa haciendo preguntas para alentar el debate.

### *PRUEBA “B”:*

La prueba consta de dos fases, realizadas en una única grabación

- *1ª. Fase de Producción: preparación, monólogo y descripción.*

Los alumnos son presentados por el entrevistador y animados a hablar entre ellos para averiguar más información de tipo personal.

*Parte preparada:* El examinador entrega dos hojas a cada alumno, en una de ellas se especifica la tarea y la otra será utilizada para tomar notas.

*Objetivo:* Elegir entre una serie de objetos que se muestran a través de dibujos (CDs, comida, pasta de dientes, ropa, libros y material escolar) que los alumnos consideran que tendrán más éxito de venta si se abriera una tienda cerca del colegio.

*Proceso:* Se les permite tomar notas y se les facilitan, mediante dibujos, algunas ideas de entre las cuales tienen que elegir dos o tres (CDs, comida, pasta de dientes, ropa, libros y material escolar).

Los candidatos disponen de minuto y medio para pensar la información y posteriormente comenzarán a explicar sus elecciones y motivos correspondientes, entablando una conversación al respecto.

- *2ª. Fase de Interacción: diálogo y debate.*

El entrevistador entrega una foto de una celebración (un cumpleaños) que el candidato muestra y describe a su compañero. Posteriormente el entrevistador entrega otra foto de otra celebración (una boda) al otro candidato para que realice la misma tarea de mostrar y describírsela a su compañero.

*Sin preparar previa:* El entrevistador introduce el diálogo/debate hablando sobre las distintas formas que hay de celebrar acontecimientos. El entrevistador continúa haciendo preguntas para alentar el debate sobre días que son especiales para ellos y el modo de celebrarlo.



GRABACIÓN EN VÍDEO DE LA PRUEBA DE INTERACCIÓN ORAL			
<i>FASE</i>	<i>CURSO</i>	<i>MES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>
Única	4º ESO	Mayo	Grabación en vídeo de la prueba de interacción oral.

Concluimos aquí el capítulo 6 de la Investigación y la Segunda Parte del Diseño de la Investigación Empírica para proceder a analizar los resultados obtenidos en la Tercera parte de la Tesis.



**TERCERA PARTE:  
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y  
CONCLUSIONES**



## **CAPÍTULO 7**

### **Técnica de análisis de datos e interpretación de los resultados obtenidos**



Tras haber planteado en los capítulos previos la hipótesis general de la que partimos, los objetivos y las preguntas que guían nuestra investigación procederemos, en la primera parte del capítulo siete, a explicar las técnicas de análisis de datos que han sido aplicadas para la obtención de los resultados de nuestro trabajo y, en la segunda parte del capítulo, realizaremos la interpretación y análisis de los resultados que se han obtenido.

## 7.1. Análisis de las pruebas de logro de expresión oral

El registro de los resultados de las pruebas de logro de expresión oral se ha realizado a través del método de grabación de voz, como hemos explicado en el capítulo anterior.

La puntuación de la variable dependiente expresión oral se ha obtenido mediante la aplicación de los mismos instrumentos utilizados en la investigación sobre competencia oral (Vez y Martínez, 2002) en la que nos hemos basado para realizar esta investigación siguiendo el proceso que se describe a continuación.

La puntuación con la que vamos a trabajar, para realizar la investigación es el resultado de la recodificación de la puntuación obtenida por cada sujeto. Los valores de la expresión oral se sitúan entre el 0 y el 5. Esta recodificación consiste en aplicar el coeficiente multiplicador 1 a las destrezas de Corrección y Pronunciación-Entonación y aplicar el coeficiente multiplicador 1,5 a la Fluidez y a la Capacidad de Significar. La puntuación obtenida, en puntos parciales, es sumada dando lugar a la puntuación total. La puntuación máxima que podría obtenerse en los dos primeros apartados, es decir a la Corrección y a la Pronunciación-Entonación- es de 5 puntos y en los dos restantes casos -Fluidez y Capacidad de Significar- de 7,5; por lo que la puntuación en esta variable puede estar comprendida entre 0 y 25 puntos.

Esta escala es la que hemos aplicado a las pruebas de logro realizadas en los tres momentos de toma de datos, septiembre, enero y junio, y en cada uno de los cursos en que hemos aplicado la prueba, es decir, 3º y 4º de ESO.

<b>Tabla de puntuación recodificada</b>	
0	0 PUNTOS
1	1 y 5,5 PUNTOS
2	6 y 10,5 PUNTOS
3	Entre 11 y 15,5 PUNTOS
4	Entre 16 y 20,5
5	Entre 21 Y 25 PUNTOS



Una vez obtenidos estos resultados para cada uno de los momentos de la toma de datos y de los sujetos participantes en la investigación se ha procedido a la valoración del efecto de las distintas variables independientes.

Para realizar el estudio estadístico de la prueba de logro de expresión oral se ha realizado, en primer lugar, un estudio estadístico por medio de una hoja de cálculo EXCEL, en la que se expresan los resultados de la prueba porcentualmente y en sus valores absolutos, del grupo sujeto a estudio y en función del género (chicos, chicas) y los momentos en los que se aplicaron las pruebas (Septiembre, Enero y Junio, de 3º y 4º de la ESO).

Posteriormente se ha procedido a exportar la tabla obtenida al Programa Estadístico de Datos SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Teniendo en cuenta los objetivos perseguidos en esta investigación, el análisis de los resultados obtenidos en las pruebas se ha realizado en distintas fases y con la aplicación de diversos instrumentos que a continuación presentamos:

*a) Estadísticos de tendencia (central):*

Este análisis descriptivo agrupa en un solo valor los resultados de cada variable de una manera global.

- Media (calcularemos la media aritmética): este valor se corresponde con la suma de los valores divididos entre el total de casos.

*b) Estadísticos de distribución:*

Determinan las características de distribución de los resultados obtenidos.

- Desviación típica: suma de la diferencia entre el valor de cada caso y la media, dividido por el total de casos. Determina la variabilidad de una distribución.
- Mínimo: Es el valor más pequeño de las respuestas obtenidas.
- Máximo: Es el valor más alto de las respuestas obtenidas.

*c) Análisis Correlacional:*

Además del estudio descriptivo en función del género y del tiempo, también se ha analizado la relación lineal entre los resultados obtenidos por cada alumno en

los tres momentos de la toma de datos en que ha sido aplicada la prueba, es decir, septiembre, enero y junio, a lo largo de los dos cursos académicos de 3º y 4º de ESO.

*d) Análisis Comparativo:*

Se comparan los resultados de los grupos asignados por género, atendiendo al momento de la toma de datos y al nivel sociofamiliar.

*e) Estadística en función del número de aciertos:*

Hemos calculado el tanto por ciento de preguntas acertadas sobre el total de las mismas. Es decir, al tratarse de un grupo de 22 alumnos, y que la máxima puntuación que cada uno de ellos puede obtener es de 25 puntos, la puntuación total máxima a la que puede optar la totalidad de la clase será  $22 \times 25 = 550$ . Sumando todas las puntuaciones para cada momento en que se aplica la prueba se puede calcular el tanto por cien de preguntas acertadas:

$$\%aciertos = \frac{\text{suma de puntuaciones}}{550} \times 100$$

## 7.2. Análisis de la interacción oral

El registro de los resultados de las pruebas de logro de interacción oral se ha realizado a través de la grabación en vídeo de las intervenciones orales en parejas realizadas por el alumnado.

Para realizar el análisis de las interacciones orales partimos de la siguiente hipótesis:

Suponemos que la interacción que se produce en los actos de habla en el alumnado de ESO es prácticamente inexistente.

La técnica de análisis de datos que hemos utilizado para analizar las pruebas aplicadas son las siguientes:

- *Análisis individual:* Se procede a valorar, según los niveles de logro alcanzados, la actuación que ha realizado cada alumno concediéndole una puntuación y su correspondencia de nivel siguiendo estas indicaciones:

En primer lugar se ha procedido a otorgar una calificación numérica a cada alumno en función del nivel de logro, entre el 0 y el 5, en cada uno de los descriptores que componen la prueba (Anexo IV). A esta puntuación numérica se le ha hecho corresponder su nivel de referencia siguiendo las pautas indicadas en el MCERL y que presentamos en la siguiente escala de evaluación:

ESCALA DE EVALUACIÓN		
Muy bien	5	B2
Bien	4	B1.2
Necesita un poco de ayuda	3	B1.1
Tiene que mejorar	2	A2.2
No es capaz	1	A2.1
No hay datos	-	

Las puntuaciones comprendidas entre el valor numérico 5 y el 1 se corresponden con los niveles de referencia para la evaluación y autoevaluación especificados en el MCERL, que se sitúan entre los niveles B2 y A2.1.

La calificación “No hay datos” fue aplicada en aquellos contextos en que los alumnos no han mostrado ninguna respuesta al descriptor correspondiente.

Se descartó la opción de valorar esta situación como “No es capaz” ya que por las propias características de la prueba cabe la posibilidad de que los alumnos sean capaces de realizar la tarea aunque en la grabación no lo hayan demostrado.

El análisis, que se ha realizado de manera individual a cada participante, lo presentamos en una tabla que distingue todos los valores obtenidos y que, de este modo, permite observar cómo los niveles varían en función de las distintas destrezas y que, por tanto, es imposible realizar la media aritmética para alcanzar un valor que globalice la totalidad de los ítems.

Este es uno de los principios de actuación que plantea el MCERL, ya que hace posible que se pueda obtener una calificación muy alta en una actividad de la lengua y una calificación muy baja en otra. Esta apreciación no sería posible en una puntuación globalizada. Por ello, presentamos la tabla de evaluación con los niveles de referencia y las puntuaciones obtenidas.

Al mismo tiempo esta distribución nos permite realizar el siguiente tipo de análisis:

- a) *Análisis Comparativo*: Se analizan los resultados obtenidos por cada alumno en los distintos descriptores prestando especial atención a los resultados obtenidos en aquellos descriptores en que se precisa la interacción oral.
- b) *Análisis Descriptivo*: Un estudio porcentual (media aritmética) que nos sirve para analizar el nivel de interacción oral que presenta la muestra sujeta a estudio como grupo.

Se calcula para saber cuál es el valor medio de las puntuaciones de la clase en los descriptores que reflejan sólo la interacción oral.

### 7.3. Análisis de las variables de las fichas de datos

El objetivo de la información de la ficha de datos es adentrarnos en el entorno sociofamiliar y poder analizar su incidencia con respecto a los logros obtenidos en las pruebas realizadas en competencia oral.

Para realizar el análisis de dicha ficha de datos partimos de la siguiente hipótesis:

*Suponemos que existe una relación directa entre el nivel de logro en competencia comunicativa, expresión oral y el nivel de estudios de los padres, así, a mayor nivel cultural por parte de los padres, mayor rendimiento obtendrán los alumnos.*

Las variables que usaremos serán, por un lado una variable independiente que será el nivel cultural de los padres de los alumnos y por otro lado una variable dependiente que será el rendimiento en competencia oral de los alumnos.

El proceso de recogida de datos se ha llevado a cabo mediante la aplicación de una ficha en la que se recoge información concerniente a datos personales, familiares, económicos y de trabajo (Anexo III).

Para el tratamiento estadístico de los datos se hace corresponder un valor numérico a cada uno de los alumnos en función del nivel cultural de su entorno familiar, haciendo corresponder un valor numérico denominado Nivel bajo a aquellos alumnos cuyas familias carezcan de estudios y se irá incrementando a medida que el nivel de estudios de los padres sea mayor, obteniendo el valor máximo para aquellos alumnos cuyos padres tengan estudios universitarios o equivalentes. En función de esos estudios, haremos tres grupos:

- 1º) *Nivel Bajo*: para aquellos padres/madres que tienen un nivel de estudios de EGB (actualmente E. Primaria y 1º ciclo de ESO) o inferior.
- 2º) *Nivel Medio*: para aquellos padres/madres cuyo nivel de estudios es medio, es decir, que tienen Bachiller o Formación Profesional.
- 3º) *Nivel Alto*: para aquellos padres/madres cuyo nivel de estudios es superior, es decir, tienen una Diplomatura o una Licenciatura.

Estadísticos de contraste:

Son las pruebas que determinarán si los resultados entre las variables comparadas son significativos:

- Coeficiente de *Pearson*: para comprobar el grado de relación existente entre las dos variables usaremos el *coeficiente de Pearson*, el cual, devuelve el coeficiente de correlación *producto* o momento *r de Pearson*, un índice adimensional acotado entre -1,0 y 1,0 que refleja el grado de dependencia lineal entre dos conjuntos de datos, es decir, dicho coeficiente está comprendido entre -1 y 1, si el resultado es 1 la correlación es perfecta, si el valor es cero no hay correlación alguna entre las dos variables y las variables estarán tanto más relacionadas cuanto más se aproxime el coeficiente a 1.

Para poner a prueba la característica técnica de fiabilidad de la ficha de datos hemos procedido a someterla a pruebas contrastadas que confirman su rigor interno.

- *Test Chi-cuadrado*: utilizado para confirmar la hipótesis que estamos planteando, es decir, que el nivel de logro alcanzado por los alumnos en competencia comunicativa oral depende del nivel sociofamiliar.

## 7.4. Validez y fiabilidad

El concepto de *Fiabilidad* es definido por Madrid y Bueno (2005: 660) como uno de los aspectos más importantes en las investigaciones llevadas a cabo en el aula tanto en el proceso de recogida como de análisis de datos; se refieren a la validez en estos términos:

*This term refers to the fact that the research procedures must be consistent, both over the time and across the variety of people who might use them. It applies to both the data collection and data analysis of classroom research.*

En lo que se refiere a la *Validez*, Madrid y Bueno (2005: 661) la definen desde dos perspectivas: aquella que se refiere a la validez desde el interior de la propia investigación y aquella que lo hace de manera externa; es decir, al valor de generalización que de dicha investigación se pueda hacer o al alcance que tiene para otro tipo de realidades.

La validez interna es definida de la siguiente manera:

*A study is said to have internal validity if the outcomes of the experiment can be directly and unambiguously attributed to the treatment applied to the experimental group, rather than to uncontrolled factors.*

Con respecto al valor de la *generalización* o “validez externa” se realiza la siguiente definición:

*As the name implies, the issue involves the extent to which the findings of a study can be generalised, or applied, to other (external) situations. Generalisability is connected to the concepts of “population” and “sample”. In experimental science, the population is the entire group of subjects of interest –in our case, typical learners. The “sample” is that smaller group which is actually studied by the researcher.*

Teniendo en cuenta estas consideraciones y el hecho de que hayamos utilizado pruebas avaladas por investigaciones de prestigio apunta a que nuestras pruebas sean, en lo esperable, válidas y fiables:

- Los niveles de logro de expresión oral se basan, como ya hemos indicado, en la investigación *Competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras. Investigación sobre logros del alumnado gallego de inglés y*

*francés al finalizar la ESO*, dirigida por José Manuel Vez y realizada en la Universidad de Santiago de Compostela a través del Instituto de Ciencias de la Educación en 2000-2001 a instancias de la Xunta de Galicia (Vez y Martínez, 2002).

- Los niveles de logro en interacción oral se basan en las pruebas de logro propuestas por *Cambridge ESOL Main Suite and CELS Speaking Materials* para uso del Consejo de Europa, División de Política Lingüística de Estrasburgo, con objeto de facilitar material útil a la hora de diseñar las primeras versiones del *Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*.
- La obtención de resultados sobre entorno sociofamiliar se basa en dos estudios: Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, coordinado por Ana María Morales Serrano (Morales, 1999) titulado *El entorno familiar y el rendimiento escolar*. Y *El contexto socio-académico de la Universidad de Huelva* realizado por José M<sup>a</sup> Rodríguez López y Cristina Mayor en 1996 en dicha universidad (Rodríguez y Mayor, 1996).

No obstante, procederemos a la confirmación de fiabilidad y validez a través de los procedimientos estadísticos más adecuados para cada una de las pruebas ya anteriormente señalados, Chi-cuadrado y coeficiente de *Pearson*.



## 7.5. Resultados obtenidos

En este apartado presentaremos los resultados obtenidos después de haber realizado el análisis de datos que ha sido explicado en la sección anterior. Comenzaremos analizando los resultados obtenidos en la variable dependiente de los niveles de logro de competencia comunicativa en expresión oral teniendo en cuenta las variables independientes de tiempo, género y entorno sociofamiliar y finalmente analizaremos los resultados correspondientes a la prueba de interacción oral que completa todo el análisis de la oralidad.

Para cada una de estas variables analizaremos los resultados obtenidos, los contrastaremos y presentaremos gráficos que nos ayuden a comprender los valores obtenidos, también trataremos de analizar aquellos datos que consideramos más significativos para nuestra investigación.

### 7.5.1. Aspectos regresivos de la retención en competencia comunicativa oral: variable independiente “tiempo”

Los valores que se obtienen para cada uno de los momentos de la prueba revelan que *existe regresión en expresión oral tras el período de vacaciones de verano*.

Con este dato se da respuesta a la primera de las preguntas que guiaba nuestro estudio inicialmente y al primero de los objetivos específicos de nuestra investigación:

#### *OBJETIVO N° 1:*

Evaluar la Competencia Comunicativa Oral en expresión Oral del alumnado de segundo ciclo de ESO tras los períodos vacacionales.

Para valorar el efecto de la variable independiente “tiempo” sobre la competencia comunicativa oral, en primer lugar, hemos calculado la media y la desviación típica de las puntuaciones, de este modo hemos averiguado cuál es el valor medio de las puntuaciones de la clase y, en segundo lugar, hemos analizado y contrastado los datos resultantes.

Tabla de Media y Desviación típica para logros de expresión oral		
	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA
SEPTIEMBRE (3º ESO)	11,36	4,16
ENERO (3º ESO)	11,00	4,44
JUNIO (3º ESO)	13,37	3,68
SEPTIEMBRE (4º ESO)	12,31	4,09
ENERO (4º ESO)	13,00	4,29
JUNIO (4º ESO)	13,66	3,55

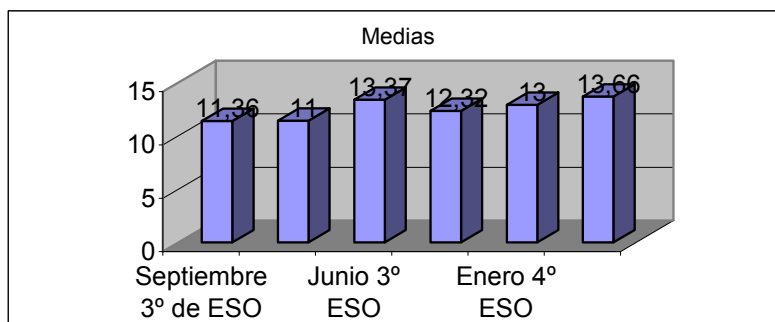
Centrando nuestro análisis en el efecto que el período vacacional junio-septiembre produce en la muestra sujeta a estudio *podemos afirmar que existe regresión tras este período vacacional*, ya que los resultados obtenidos en Junio de 3º ESO, una media de 13,37 son superiores a los alcanzados en Septiembre cuya media sólo alcanza 12,31. Cabe considerar este dato sobre regresión como significativo.

Además de este dato principal, el análisis anterior nos permite realizar las siguientes consideraciones:

- a) El análisis de la evolución de los sujetos muestra una recuperación transcurrido el primer trimestre de curso, cuando los alumnos retoman el contacto con la lengua extranjera, participan nuevamente en las actividades de aula, trabajan la oralidad, escuchan el idioma y, sobretodo, *lo usan*, alcanzándose en el mes de Enero una media de 13 puntos.
- b) Se produce una recuperación importante en el segundo trimestre del curso, en enero (13,00), sin embargo no se llega a alcanzar la media obtenida antes del verano, en el mes de junio (13,37 vs. 13,00).
- c) Se confirma que el alumnado no ha sido capaz de recuperar los conocimientos previos del mes de junio en el período comprendido entre septiembre y enero.
- d) Este resultado nos hace plantear la hipótesis de que el tiempo en que el alumnado no ha estado expuesto a la lengua, es tan terriblemente nocivo que igualados los tiempos cronológicos de “uso” y “no uso”, este último prevalece sobre el primero hasta no permitir que se consigan resultados que se habían alcanzado previamente.

- e) El proceso de mejora es más regular en 4º que en 3º de ESO, un curso que se suele caracterizar por las dificultades de desarrollo personal, motivación y disciplina grupal compleja.

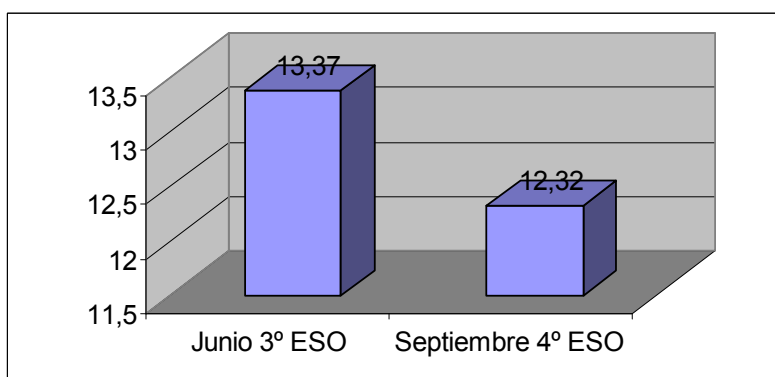
**Gráfico 1.** Gráfico de la variable " tiempo " sobre la Competencia Comunicativa



El gráfico de los resultados obtenidos en la “*variable tiempo*” pone en evidencia otra serie de cuestiones relativas a la regresión y recuperación del aprendizaje en 4º de ESO que inciden directamente en los niveles de logro.

Aunque los resultados obtenidos al finalizar 4º de ESO (13,66) han sido superiores a los obtenidos al finalizar 3º de ESO (13,37) apreciamos que esta línea ascendente de mejoría, que aparentemente se muestra a lo largo de todo el curso de 4º de ESO, es en realidad, al principio de curso, la recuperación de la regresión sufrida durante el verano. Esta etapa de recuperación precisa de casi todo el primer trimestre del curso. Diríamos, por tanto, que cuando se continúa mejorando y realmente se avanza en el aprendizaje es a partir de enero de 4º de ESO momento en que, prácticamente, se igualan los niveles con los de junio del curso anterior.

**Gráfico 2.** Gráfico comparativo de las medias obtenidas en expresión oral antes y después de las vacaciones de verano



Siguiendo la tendencia de esta evolución ascendente que se va produciendo a medida que se va desarrollando el curso, cabe suponer que si los alumnos continúan en contacto con el idioma y continúan el ritmo de trabajo con el que consiguieron alcanzar estas cifras, en junio de 3º de ESO consiguen una media de 13,37, ésta sería la media desde la que seguirían evolucionando, al no producirse regresión y por tanto no producirse necesidad de recuperación. Se deduce, por tanto, que si continuaran expuestos a la lengua inglesa no se produciría esa etapa de “paralización” en el aprendizaje causado por la regresión vacacional.

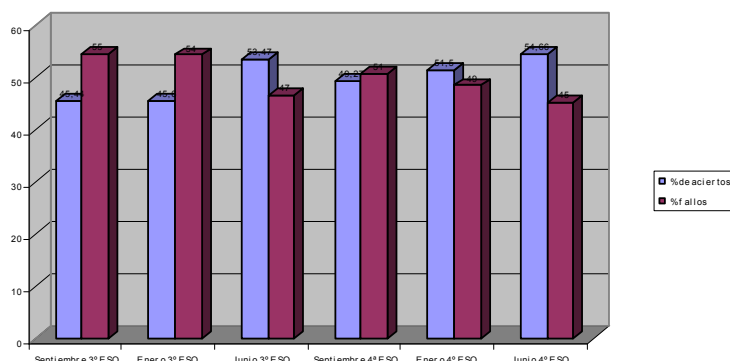
Para poder profundizar en esta hipótesis hemos querido valorar los resultados obtenidos en función del número de aciertos y de fallos que los alumnos producen en cada uno de los meses de la toma de datos ya que el análisis de estos dos valores será otro dato de interés a la hora de establecer una intervención didáctica adecuada.

Para obtener estos porcentajes hemos realizado una estadística en función del número de aciertos y de fallos que *ha confirmado la hipótesis inicial de regresión tras el período vacacional*.

Para ello hemos calculado el tanto por ciento de preguntas acertadas sobre el total, es decir, al constar el grupo sujeto a análisis de 22 alumnos y que la máxima puntuación que se puede obtener para la prueba es de 25 puntos, la puntuación total máxima a la que puede optar la totalidad de la clase será  $22 \times 25 = 550$ . Sumando todas las puntuaciones para cada momento en que se aplica la prueba se procede a calcular el tanto por cien de preguntas acertadas:

$$\%aciertos = \frac{\text{suma de puntuaciones}}{550} \times 100$$

El diagrama de barras en el que se representan los aciertos y los fallos para cada período de tiempo muestran que el porcentaje más alto de fallos se sitúa en el mes de Septiembre del curso escolar de 3º de la ESO en el cual se registra en 55% de fallos frente a un 44,45% de aciertos. A medida que el curso va avanzando, y por tanto se trabaja la oralidad y se toma contacto nuevamente con el idioma, los alumnos vuelven a situarse en el porcentaje previo.

**Gráfico 3.** *Gráfico de porcentajes de aciertos y fallos durante los dos cursos académicos*

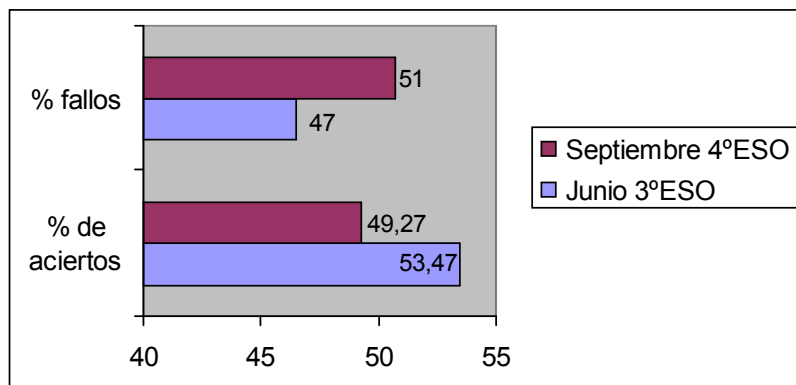
El porcentaje de fallos va descendiendo a lo largo del curso escolar hasta situarse por debajo del porcentaje de aciertos. Esta es la situación que se presenta en Junio de 3º de ESO con 59,47% de aciertos frente a 40,53% de fallos.

Este análisis nos permite comprobar que la evolución del porcentaje de aciertos y fallos varía en el curso siguiente. En 4º de ESO el porcentaje de aciertos es superior al de fallos durante todo el curso, a excepción de su comienzo, en septiembre.

La recuperación paulatina (en el mes de enero, el porcentaje de aciertos es de un 51,5% frente al 48,5% de fallos y en junio 54,00% aciertos frente a 46% de fallos) puede ser debida a que el tiempo al que han estado expuestos los alumnos a la lengua oral se va acumulando a lo largo de la escolarización y, aunque en un sentido general la mejoría no sea notoria, el hecho de incrementarse el porcentaje de aciertos frente al de fallos presenta una perspectiva de intervención didáctica mucho más alentadora.

Si pasamos de un análisis longitudinal completo, que describe los dos cursos escolares, a analizar la situación en los dos períodos de tiempo en los que nos estamos centrando, y desde los que se describe la regresión, es decir junio de 3º de ESO y septiembre de 4º de ESO, los resultados nos sitúan en los siguientes porcentajes que confirman la hipótesis de la que partimos inicialmente:

- 47% de fallos en junio de 3º de ESO frente a 51% en el mes de septiembre, después de las vacaciones de verano.
- 53,47% de aciertos en junio de 3º ESO frente a 49,27% de aciertos en septiembre de 4º de ESO.

**Gráfico 4.** Gráfico comparativo de porcentajes de aciertos y fallos antes y después del verano

Como conclusión a los resultados obtenidos tras la aplicación de estos dos instrumentos estadísticos, Media y Porcentaje de aciertos y fallos, podemos afirmar que el grupo sujeto a estudio *sufre regresión en competencia comunicativa de expresión oral y que esta regresión influye en los aprendizajes posteriores de manera significativa.*

### 7.5.2. Aspectos regresivos de la retención en competencia comunicativa oral: variable independiente “género”

Los valores que se obtienen en la variable independiente género para cada uno de los grupos denominados “chicos” y “chicas” revelan que *existe diferencia en los logros obtenidos en función del género.*

Con este dato se da respuesta al segundo de los objetivos específicos de nuestra investigación:

#### OBJETIVO N° 2:

*Analizar los logros en Competencia Comunicativa Oral en expresión Oral del alumnado de segundo ciclo de ESO en función del género.*

Son muchos los estudios que muestran que las diferencias de género inciden directamente en los resultados académicos.

En nuestra investigación hemos querido comprobar si los niveles de logro en competencia comunicativa oral se veían también afectados por esta variable, por ello hemos realizado un análisis utilizando esta variable.

Para estudiar los valores estadísticos descriptivos resultantes de la variable dependiente -“*Comprensión Oral*”- analizada en los tres momentos (septiembre, enero y junio) de los dos cursos escolares de 3º de ESO y de 4º de ESO en función de la diferencia de género, hemos calculado la media y la desviación típica de las puntuaciones. Este procedimiento nos ha posibilitado saber cuál es el valor medio de las puntuaciones de los chicos y de las chicas y a continuación poder realizar un análisis comparativo de los resultados de ambos grupos.

En primer lugar realizamos el análisis correspondiente de la media y la desviación típica al grupo denominado “chicos” que presentamos a continuación:

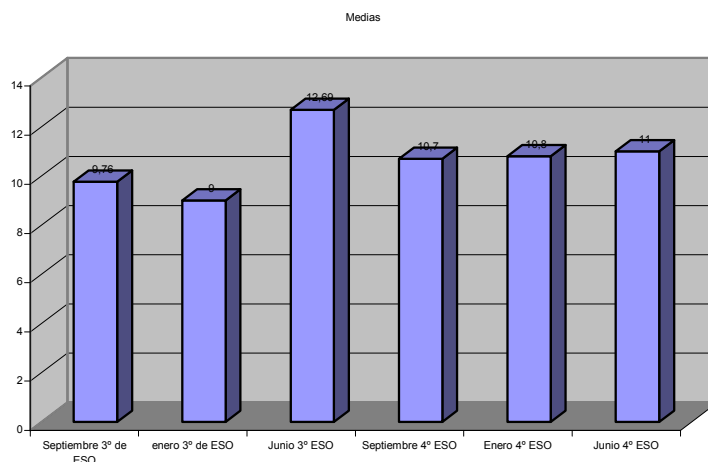
<b><i>Tabla de Media y Desviación Típica del grupo denominado “chicos”</i></b>		
	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA
SEPTIEMBRE (3º ESO)	9,76	3,88
ENERO (3º ESO)	9,00	3,53
JUNIO (3º ESO)	12,69	3,83
SEPTIEMBRE (4º ESO)	10,70	3,96
ENERO (4º ESO)	10,80	3,22
JUNIO (4º ESO)	11,00	2,87

Los resultados indican que el grupo denominado “chicos” no presentan una evolución regular a lo largo del primer curso en que se realiza la toma de datos, ya que al comenzar 3º de ESO consiguen una media de 9,46 y en enero bajan a 9,00 y obtiene la puntuación más alta de toda la investigación en junio de este curso (12,69) cuando cabría esperar que la mayor puntuación se obtuviese al finalizar 4º de ESO pero en esta fecha sólo alcanzan una media de 11,00 puntos.

Esta circunstancia puede ser debida, entre otros factores, a que el grupo de los chicos presentaba un nivel de ansiedad mucho más alto que el de las chicas ante cualquier tipo de actividad oral. La fuerte regresión que se presenta la consideramos como significativa para el aprendizaje. Si, además, nos fijamos en los valores obtenidos

a lo largo del curso de 4º de ESO apreciamos que los chicos realizan una recuperación de esta competencia comunicativa oral muy lenta pero, al menos, de una manera más regular que la realizada en el curso de 3º de ESO.

**Gráfico 5.** *Gráfica de las Medias obtenidas por el grupo "chicos" en expresión oral.*



Además de la falta de regularidad, los resultados obtenidos para este grupo confirman que la competencia comunicativa oral en el grupo denominado "chicos", *sufre regresión tras el período vacacional, destacamos* que la diferencia entre junio y septiembre es elevada y por tanto significativa: 12,69 frente 10,70. Se confirma la hipótesis general de regresión tras el período vacacional en este grupo.

Para continuar esta evaluación, de una manera más detallada, hemos procedido al análisis de las puntuaciones del grupo denominado "chicos" en porcentajes de aciertos y fallos y hemos obtenido el momento de la toma de datos en que se presentan mayores dificultades.

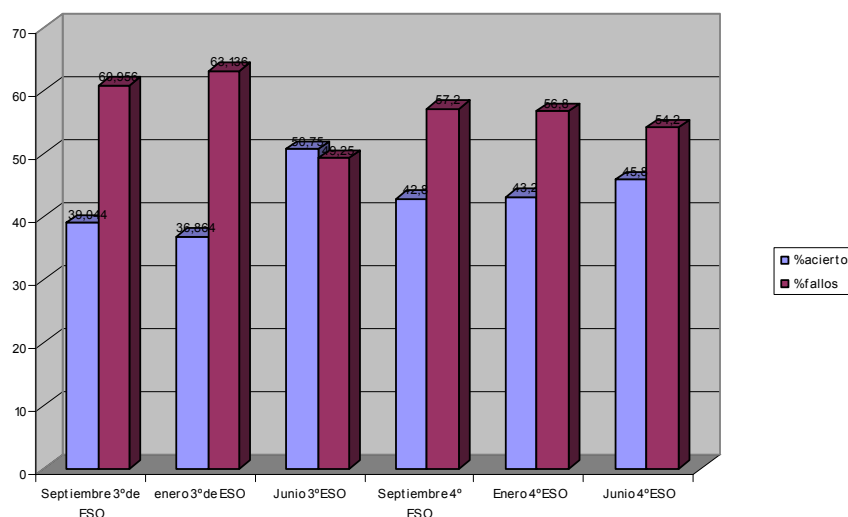
Realizada la valoración de los porcentajes, aplicando la misma metodología que hemos aplicado anteriormente, resaltamos los siguientes datos:

- a) Los resultados obtenidos en enero de 3º de ESO representan el momento de mayor porcentaje de fallos (63,135%) y junio de 3º de ESO es el momento de menor porcentaje de fallos (49,25%). Observamos que en este mes, cuando los alumnos finalizan 3º de ESO, el porcentaje de aciertos (50,75%) es superior al de fallos (49,25%), ya que en todos los otros momentos de la toma de datos este porcentaje se registra a la inversa; es decir, se producen más fallos que aciertos.



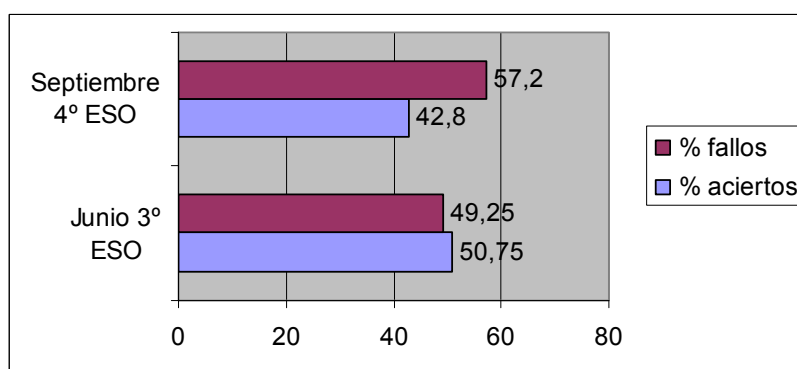
- b) La diferencia en el porcentaje de fallos y aciertos se va igualando a medida que transcurre el último curso de ESO.
- c) El grupo denominado chicos presenta la característica de ser poco constante en los resultados obtenidos en el primer curso de toma de datos pero en el curso siguiente, 4º de ESO, registra una estabilidad que se percibe en los resultados más regulares.

**Gráfico 6.** Gráfico de porcentaje de aciertos y fallos y del grupo “chicos”.



El grupo denominado “chicos” presenta unos resultados, en número de fallos, mucho más elevado en septiembre que en junio, corroborando el efecto negativo que causa el verano, período junio-septiembre, en la competencia comunicativa oral.

**Gráfico 7.** Gráfico de porcentajes de aciertos y fallos del grupo “chicos” antes y después del verano



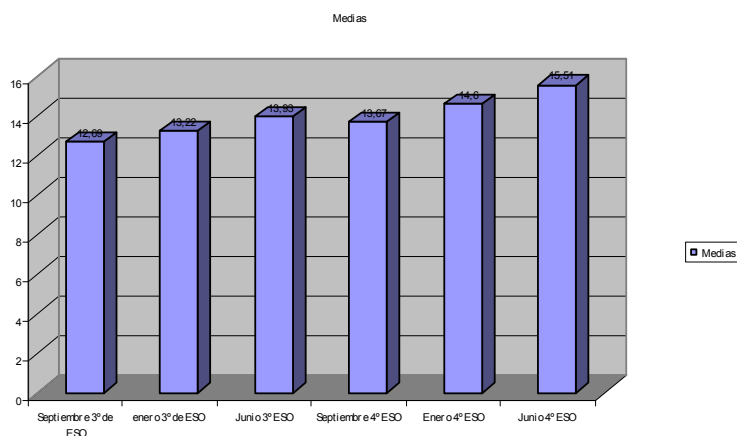
A continuación, tras el análisis de los datos que presenta el grupo denominado como “chicos”, vamos a estudiar los valores estadísticos representativos del grupo denominado “chicas”:

Los valores estadísticos descriptivos de la variable dependiente “Expresión Oral” analizada en los tres momentos, septiembre, enero y junio de los dos cursos escolares 3º de ESO y 4º de ESO en función de la diferencia de género para el grupo denominado “chicas” son los siguientes:

<b><i>Tabla de Media y Desviación Típica del grupo denominado “chicas”</i></b>		
	MEDIAS	DESVIACIÓN TÍPICA
SEPTIEMBRE (3º ESO)	12,69	4,06
ENERO (3º ESO)	13,22	4,41
JUNIO (3º ESO)	13,93	3,64
SEPTIEMBRE (4º ESO)	13,67	3,85
ENERO (4º ESO)	14,60	4,42
JUNIO (4º ESO)	15,51	3,02

El grupo denominado “chicas” presenta una evolución de progreso regular a lo largo de los dos cursos en que se realiza la toma de datos, ya que comienzan 3º de ESO con una media en progresión ascendente, que se ve paralizada por la regresión del curso siguiente, pero que continúa siendo ascendente en el último curso de toma de datos.

**Gráfico 8.** Gráfica de las Medias obtenidas en expresión oral por el grupo denominado “chicas”



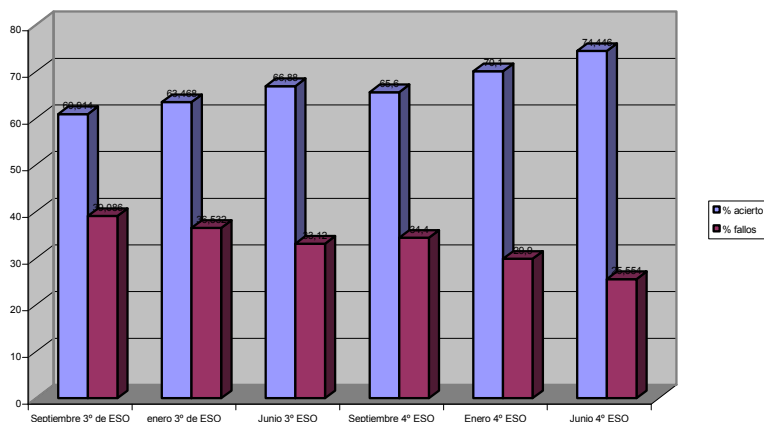
A pesar de esta regularidad, los resultados obtenidos para este grupo confirman que la competencia comunicativa oral en el grupo denominado “chicas”, *sufre regresión tras el periodo vacacional*, destacamos que la diferencia entre junio y septiembre, no es muy alta aunque sí significativa: 13,93 frente 13,67. Se confirma la hipótesis general de *regresión tras el periodo vacacional* también para este grupo.

El análisis de estos resultados muestra los siguientes aspectos de interés:

- El grupo va recuperando, tras la regresión del periodo vacacional, el aprendizaje a medida que avanza el último curso de toma de datos, y se va superando la puntuación a medida que avanza el curso hasta finalizar la etapa escolar con los valores más altos.
- La progresión ascendente se repite también en 4º de ESO con el inconveniente de que a principio de curso, se produce regresión con relación a los niveles alcanzados a finales de 3º de ESO. Tras el verano se produce regresión y será esta cifra (13,67) el punto de partida para los aprendizajes de 4º de la ESO.
- Durante el curso se vuelve a recuperar el ritmo de progresión ascendente: en enero se llega a 14,60 y en junio a 15,51, tanto estos datos como los correspondientes a 3º de ESO confirman la característica de regularidad en el aprendizaje a lo largo de los dos cursos.

En cuanto al análisis de porcentajes de número de aciertos y fallos, del grupo denominado “chicas” se confirman los datos anteriormente expuestos:

**Gráfico 9.** Gráfica de porcentajes de aciertos y fallos del grupo denominado “chicas”



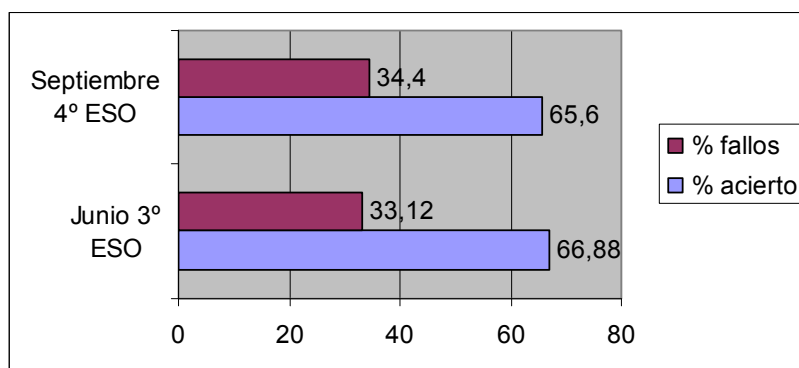
Estos resultados confirman para el grupo denominado “chicas”:

1. El porcentaje de aciertos es mucho más alto que el porcentaje de fallos en todos los momentos de toma de datos.
2. La evolución durante los dos cursos muestran la progresión ascendente en el número de aciertos y, por consiguiente, descendente en el número de fallos.
3. El análisis que anteriormente realizábamos, teniendo en cuenta la Media, corrobora los datos obtenidos también en el estudio de porcentajes.
4. Durante ambos cursos la línea de porcentaje de aciertos es ascendente y la línea de porcentaje de fallos es descendente. Sin embargo esta progresión se ve interrumpida por el período de vacaciones de verano al finalizar 3º de ESO y provoca que, al comenzar 4º, sea necesario recuperar logros que ya habían sido alcanzados previamente. Cabe, así destacar el hecho de que, a lo largo de los dos cursos, el porcentaje de aciertos y de fallos sigue el mismo patrón.

Nos hemos centrado también en el análisis de los datos correspondiente al período de antes y después del verano teniendo en cuenta al porcentaje de aciertos y de fallos. Este análisis presenta las siguientes características:

- En el momento correspondiente a antes del verano, junio de 3º de ESO, se registra más del doble de aciertos 66,88% que de fallos 33,12. Sin embargo, tras las vacaciones -en septiembre- el porcentaje de fallos es de 34,4 % frente a 65,6% de aciertos. Destacamos nuevamente que, aunque la diferencia no es muy elevada, sí es significativa.

**Gráfico 10.** Gráfico de porcentajes de aciertos y fallos antes y después del verano del grupo “chicas”

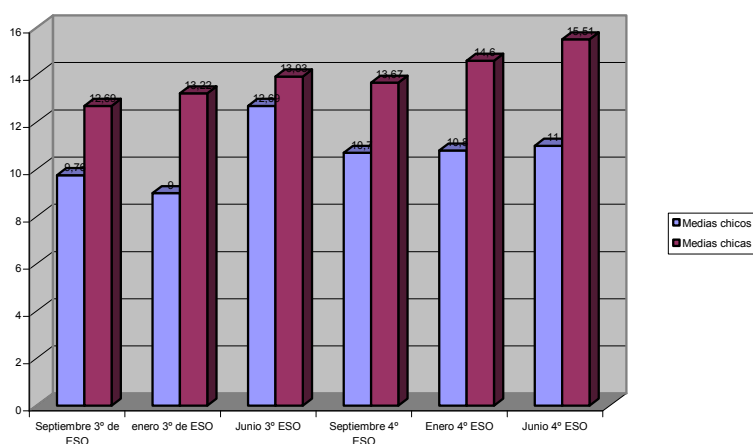


Una vez se ha realizado el estudio de la variable género, de manera individual, entre el grupo denominado “chicos” y el denominado “chicas”, para los niveles de logro en competencia oral, utilizando los valores descriptivos y el número de porcentaje de

aciertos y fallos, procedemos, a continuación, a realizar un análisis comparativo de los resultados de ambos grupos que aporta una valoración detallada en cada período de tiempo. (Gráfico 10)

Como especificamos al inicio de este apartado, el análisis de estos datos confirma que *el grupo denominado “chicas” ha obtenido siempre niveles de logro más altos que el grupo denominado “chicos” y que la regresión es, también, más significativa en este grupo.*

**Gráfico 11.** Gráfico comparativo de Medias entre los grupos “chicos” y “chicas”



Este análisis comparativo nos revela los siguientes datos:

- La diferencia más significativa entre ambos grupos se produce en junio de 4º de ESO, al finalizar la etapa de enseñanza obligatoria. Es decir, en septiembre de 4º de ESO cuando los chicos alcanzan una media de 11,00 puntos y las chicas alcanzan una media de 15,51. Es, así, durante este período en el que se aprecia la mayor diferencia entre las puntuaciones.
- La diferencia entre ambos grupos en la primera toma de datos no era tan elevada en 3º de ESO en el mes septiembre, las chicas alcanzan una puntuación de 13,93 y los chicos de 12,69.
- El porcentaje de aciertos y fallos entre ambos grupos se mantuvo más igualado en 3º que en 4º de ESO.
- Los “chicos” alcanzan una media en el mes de septiembre de 3º de ESO de 9,75, y una media más baja en enero de 3º de ESO con un valor de

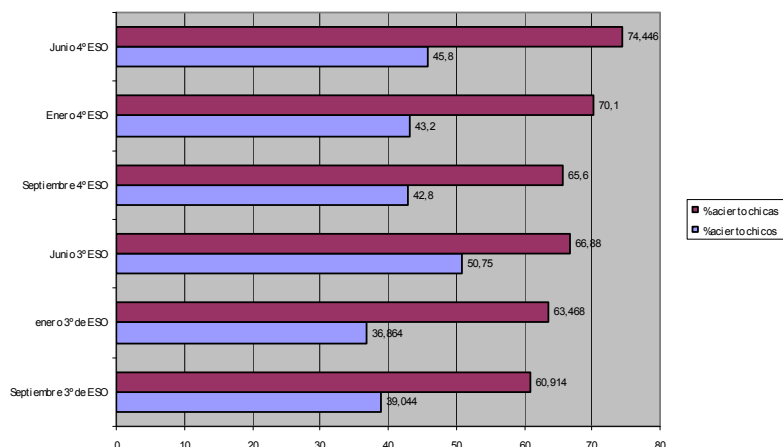
9,00, aun habiendo trabajado durante tres meses y –sorprendentemente– realizan un progreso tan grande al finalizar este curso, en el mes de junio, que los lleva a alcanzar una puntuación de 12,69.

- Las chicas, en la misma franja temporal, experimentan una evolución diferente, en septiembre de 3º de ESO, ellas parten de una media de 12,50, en enero continúan mejorando, alcanzan 13,22 y, al finalizar el curso, obtienen 13,93. Así, vemos que la progresión de las chicas es más regular que la de los chicos ya que no presenta picos de subida o bajada.
- La comparativa entre 3º y 4º de ESO entre ambos grupos muestra como los chicos, en este último curso de Educación Obligatoria, son más regulares que en el anterior y que las chicas siguen manteniéndose en una línea de regularidad que protagonizaron también en 3º de ESO.
- La inestabilidad que presentan los chicos en 3º de ESO puede ser debida al momento de desarrollo psico-evolutivo en que se encuentran y que, en esta etapa, ha sido más acusado por los chicos que por las chicas. No obstante tras ese período, durante 4º de ESO, los chicos vuelven nuevamente a acomodarse en las dinámicas de trabajo y comportamiento que habían protagonizado a lo largo de su escolarización. Aun así las chicas continúan mejorando en mayor medida que los chicos a lo largo de este último curso.

Como hemos venido realizando en las otras muestras, vamos a proceder al análisis comparativo en función del porcentaje de aciertos y fallos que obtienen chicos y chicas.

En el análisis anterior destacábamos las diferencias más significativas en lo referente a la media alcanzada por chicos y por chicas y, posteriormente, realizábamos una comparativa de ambos grupos.

El análisis que realizaremos ahora entre los dos grupos, va a ser en función del porcentaje de aciertos y fallos.

**Grafico 12.** *Gráfico comparativo de porcentajes de aciertos entre chicos y chicas*

Los porcentajes de aciertos y fallos entre ambos grupos presentan las siguientes características:

- El mes de junio de 4º de ESO es el momento más significativo debido a la diferencia presentada por los grupos de chicos (Media de 11,00) y chicas (Media 15,51), el análisis de los porcentajes para este mismo período muestran que las chicas presentan un 74,445% de aciertos frente a un 45,8% de los chicos. Es decir, los chicos no alcanzan el 50% de aciertos en la prueba.
- La diferencia en la Media no era tan elevada en el mes de junio de 3º de ESO en que las chicas conseguían una puntuación de 13,93 y los chicos 12,69. Estas cifras suponen un porcentaje de aciertos del 66,88% de las chicas frente a 50,75 % de los chicos.
- En el grupo de los “chicos”, el dato que señalábamos como anecdótico con respecto a la media obtenida en el mes de septiembre (9,70) y la media inferior obtenida en enero de 3º de ESO (9,00) se refleja en un porcentaje de aciertos de 39,04% en septiembre frente a 36,864% en el mes de enero.
- En el grupo de los chicos también resulta sorprendente el porcentaje al finalizar el curso de 3º de ESO (50,75) ya que éste será el porcentaje de aciertos más elevado que presenten en toda la investigación.

- Los porcentajes del grupo “chicas” se corresponden con la línea de regularidad que habíamos trazado al hablar de las medias alcanzadas por ambos grupos.
- El porcentaje de mejora que presentan las chicas se ve interrumpido por la regresión que sufren tras el verano, una regresión que van superando hasta volver a la línea de evolución ascendente de la que venimos hablando.

Estos resultados nos han permitido el análisis de la expresión oral del grupo sujeto a estudio en su conjunto y de los dos subgrupos en función del género. Pero además los resultados obtenidos por cada uno de los sujetos sometidos a estudio en la prueba de logro de expresión oral nos han permitido la realización del perfil evolutivo de cada uno de estos sujetos a lo largo de los dos cursos.

Para finalizar este análisis del nivel de logro en expresión oral presentaremos el carácter propio de la evolución que cada alumno ha experimentado teniendo en cuenta la media que se han alcanzado en dichas pruebas. Estas líneas de evolución facilitan una visión de las “partes” frente al “todo” y nos permiten comprobar resultados de manera individual. Por tanto, será una información complementaria a los resultados obtenidos en relación a las variables de tiempo y género que han sido estudiadas anteriormente y presentadas de manera grupal (Anexo V).

La información general más relevante que obtenemos de este perfil individual es que, dentro del grupo sujeto a estudio, hay que considerar las diferencias individuales que marcan las distintas líneas de evolución y que demuestran que no todos los alumnos siguen la misma trayectoria, confirmando la importancia de la enseñanza individualizada, el ritmo personal y la motivación de cada alumno, entre otros factores de importancia, para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No es el objetivo de esta investigación el estudio y análisis de casos individuales pero la inclusión de estos datos nos ha parecido importante ya que podrían abrir otra posible vía de investigación en la que, por ejemplo, se analizaran los motivos que han originado tales resultados.

Para realizar el análisis del perfil lineal se procede a la valoración de los resultados de cada alumno en todos los momentos de la toma de datos; es decir,



septiembre, enero y junio de 3º y 4º de la ESO siguiendo los procedimientos que se han explicado en los apartados anteriores.

### **7.5.3. Aspectos regresivos de la retención en competencia comunicativa oral: variable independiente “entorno sociofamiliar”**

Los valores que se obtienen en la variable independiente entorno sociofamiliar revelan que *existe diferencia en los logros obtenidos en función del entorno sociofamiliar*.

Con este dato se da respuesta al tercero de los objetivos específicos de nuestra investigación:

#### **OBJETIVO N° 3:**

*Analizar los logros en Competencia Comunicativa Oral en expresión Oral del alumnado de segundo ciclo de ESO en función del entorno sociofamiliar.*

En este apartado estudiaremos en qué medida el entorno sociofamiliar está relacionado con el nivel de logro obtenido en las pruebas de expresión oral.

La investigación *El entorno familiar y el rendimiento escolar* (Morales, 1999) plantea esta cuestión desde un punto de vista general ocupándose del rendimiento escolar desde la perspectiva de la influencia que la familia tiene en los resultados académicos.

La justificación de este estudio parte de la premisa de que si el alumnado está expuesto al mismo tipo de aprendizajes y recursos y no se diagnostica ninguna causa de tipo psíquico, la fuente de incidencia más cercana que se detecta es la familia, ya que en estas edades es todavía, por norma general, el referente más cercano.

Se reconoce, en este estudio, que el propio término “entorno sociofamiliar” plantea muchas dificultades y se trata de justificar su enfoque reconociendo la complejidad y las múltiples interacciones que, además, se producen en educación.

Se destaca, como otro dato relevante, que fuera de nuestro país los estudios que conceden importancia al dato sociofamiliar como determinante en los niveles de rendimiento escolar “*son numerosísimos*” (Morales, 1999: 58).

Tomando como fundamento este estudio, y especialmente estas cuestiones, hemos elaborado la hipótesis que intentaremos corroborar:

*Existe una relación directa entre los niveles de logro en competencia comunicativa de expresión oral del alumnado y el nivel de estudios de sus padres, así, a mayor nivel cultural por parte de los padres mejores niveles de logro en competencia comunicativa de expresión oral.*

Esta hipótesis, con la que vamos a trabajar, se corresponde con la tercera de las tres tendencias teóricas que presenta este estudio y cuyo representante es el sociólogo Basil Bernstein (Morales, 1999: 59) quien postula:

*Cuando el niño o la niña llegan a la escuela están en diferentes posiciones de salida según proceda de una familia u otra. Los niños y niñas de los medios sociales menos favorecidos tienen un desarrollo mental medio más lento... Si a esta desventaja unimos la cultural, los comienzos serán más difíciles y recibirán menos ayuda en los momentos difíciles.*

En este estudio también se plantean una serie de hipótesis, que coinciden con las que nosotros hemos tomado en consideración (Morales, 1999: 60):

*a) Hay una clara relación entre nivel cultural y económico de la familia y el rendimiento escolar de sus hijos e hijas.*

*(...)*

*e) Cuando en la familia se respira un ambiente de interés por la educación de los hijos y las hijas el rendimiento de estos es más alto.*

Las variables con las que hemos trabajado son, por un lado, una variable independiente que será el nivel cultural de los padres/madres de los alumnos y, por otro lado, una variable dependiente que será el nivel de logro en competencia comunicativa oral de expresión oral del alumnado.

De las variables independientes que presenta el estudio al que estamos haciendo mención, destacamos las referentes a la situación económica, los estudios del padre y de la madre y el interés de estos por la educación de sus hijos.

En función de los resultados obtenidos el alumnado será incluido en tres niveles que se corresponden con las categorías del estudio de Morales (1999) el *nivel de entorno sociofamiliar alto, medio y bajo*.

Como ya se ha explicado en el apartado anterior, para el tratamiento de los datos se hace corresponder un valor numérico a cada uno de los alumnos en función del nivel

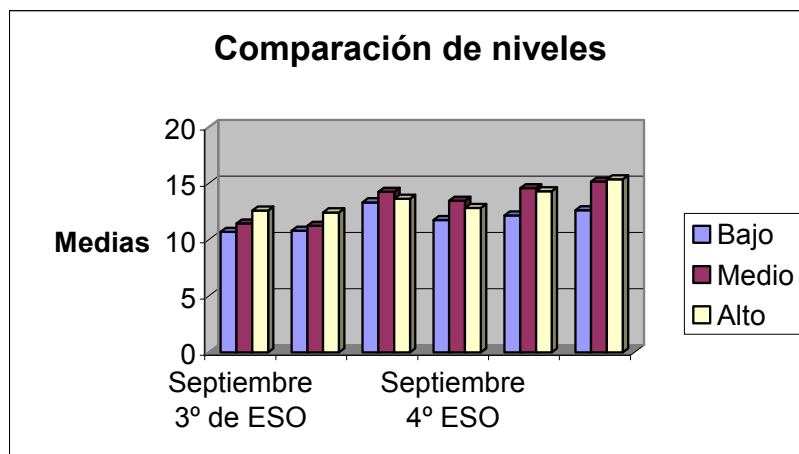
cultural de su entorno familiar; para comprobar el grado de relación existente entre las dos variables se usa el coeficiente de *Pearson*.

El análisis de los resultados de nivel de entorno sociofamiliar se realiza aplicando los métodos estadísticos explicados en la primera parte de este capítulo. El coeficiente de *Pearson* que se obtiene es de 0,75218, lo cual nos lleva a concluir que *el nivel de logro en expresión oral de los alumnos está en relación directa con el nivel sociofamiliar de los padres/madres*.

Recordemos que el coeficiente de Pearson es un índice adimensional que está acotado entre -1,0 y 1,0 y refleja el grado de dependencia lineal entre dos conjuntos de datos, es decir, dicho coeficiente está comprendido entre -1 y 1, siendo “1” el resultado de la correlación perfecta y “0” el valor que muestra que no hay correlación alguna entre las dos variables. Las variables estarán tanto más relacionadas cuanto más se aproxime el coeficiente a “1”.

A continuación presentaremos un análisis que muestra el desarrollo que han experimentado los distintos grupos sociofamiliares durante todo el período al que han estado sometidos a examen. Este análisis nos servirá para analizar la evolución de cada uno de los grupos a lo largo de los años de toma de datos, prestando especial atención a los resultados obtenidos en junio y septiembre, es decir, *antes* y *después* del verano, para analizar en qué medida estos valores se ven afectados por la regresión en expresión oral.

**Gráfico 13.** Gráfico de los niveles de logro en expresión oral a lo largo de los dos cursos de toma de datos en función del nivel sociofamiliar



Los resultados que obtenemos de la variable sociofamiliar verifican que, a mayor nivel de estudios de los padres/madres, mayor es el nivel de logro alcanzado por los hijos.

No obstante, tenemos que señalar que los resultados obtenidos por el grupo de nivel alto y nivel medio están muy próximos en los momentos de la toma de datos de enero y junio de 4º de la ESO.

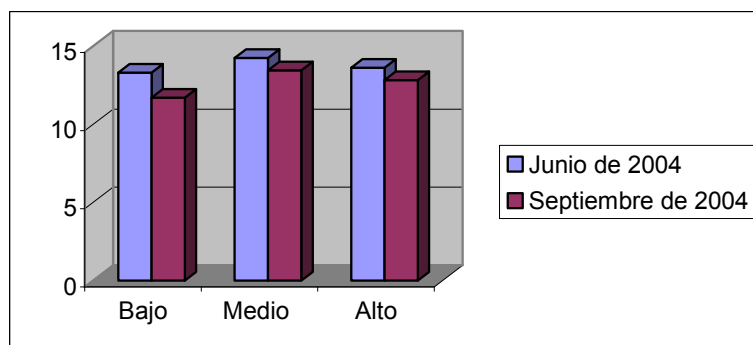
Si realizamos un análisis de la evolución que han experimentado los tres niveles sociofamiliares -de manera independiente- a lo largo de los dos cursos académicos, el dato más significativo que encontramos es que los alumnos incluidos en el *nivel medio* sufren una gran mejoría al finalizar el curso de 3º de ESO, superando incluso a los alumnos que se incluyen en el *nivel alto*. Esta mejoría se mantiene en septiembre y enero de 4º de ESO pero al finalizar el curso, en junio de 4º de ESO, los alumnos de *nivel alto* vuelven a superar al resto del alumnado; dato que podría deberse a la influencia que la familia ejerce sobre este grupo, ya que, al finalizar esta etapa obligatoria, los alumnos comenzarán un nuevo período escolar “no obligatorio” que se verá condicionado por los resultados de esta etapa.

La evolución de los alumnos incluidos en el *nivel bajo* se ha mantenido de manera regular a lo largo de todo el período a que han estado sometidos a control. Destacamos una evolución positiva durante todo el curso de 3º de ESO, sin embargo presentan una regresión más notoria que el resto de los grupos en septiembre y conservan casi el mismo nivel a lo largo de todo el curso de 4º de ESO. La causa de esta ralentización en el aprendizaje es debida a que la mayoría de estos alumnos no van a continuar estudiando y, por tanto las motivaciones académicas que tienen provienen únicamente del profesorado que les imparte clase y que insiste en la importancia de la obtención del título de ESO para su futuro profesional.

En el análisis de la regresión en competencia de expresión oral tras el período de verano, es decir, junio y septiembre, comprobamos que se produce regresión en los tres grupos tras el período vacacional. Sin embargo el nivel de regresión no se presenta en la misma medida en todos ellos; el grupo que presenta la regresión más fuerte es el de nivel sociofamiliar bajo, siendo los resultados muy similares en los niveles sociofamiliar alto y medio.

Esto puede ser debido al interés más elevado, en el ámbito escolar, de las familias del alumnado de los niveles sociofamiliares alto y medio, interés del que carecen las familias de los alumnos del nivel sociofamiliar bajo.

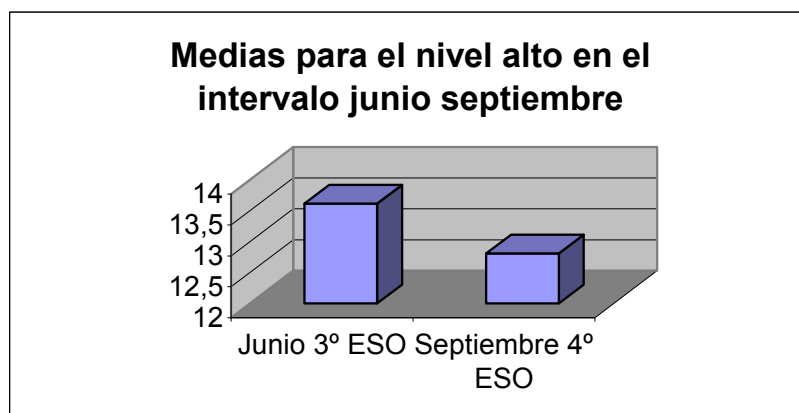
**Gráfico 14.** Gráfico de niveles de logro en expresión oral de los tres niveles sociofamiliares antes y después del verano



La evolución experimentada por cada uno de los grupos distribuidos en niveles sociofamiliares muestra diferencias importantes en función del momento de la toma de datos. Se aprecia especialmente en los resultados registrados antes y después del verano. Estos resultados nos permiten analizar, además, si en función del grupo de pertenencia, los niveles de regresión presentan alguna característica específica.

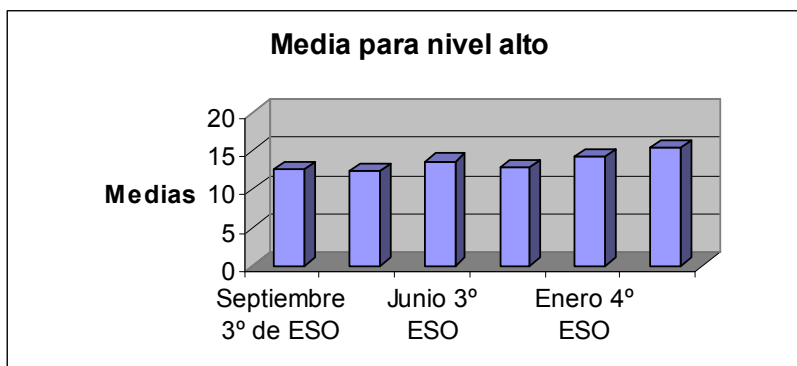
El análisis del período de junio de 3º de ESO a septiembre de 4º de ESO de manera independiente para cada nivel sociofamiliar evidencia que *el alumnado incluido en el nivel sociofamiliar alto es el que sufre una regresión menor tras las vacaciones*.

**Gráfico 15.** Gráfico de los niveles de logro del grupo sociofamiliar de nivel alto antes y después del periodo vacacional



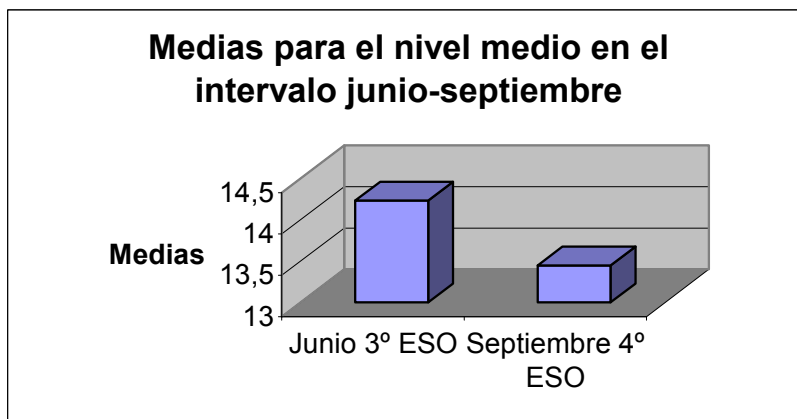
Si analizamos cómo se ha producido la evolución del *nivel sociofamiliar alto* en cada período de la toma de datos destacamos que hacia finales de 4º de ESO se produce una gran mejoría que lleva a alcanzar el nivel más alto de todos los grupos y períodos de tiempo.

**Gráfico 16.** Gráfico de los niveles de logro del grupo sociofamiliar de nivel alto a lo largo de los dos cursos de toma de datos



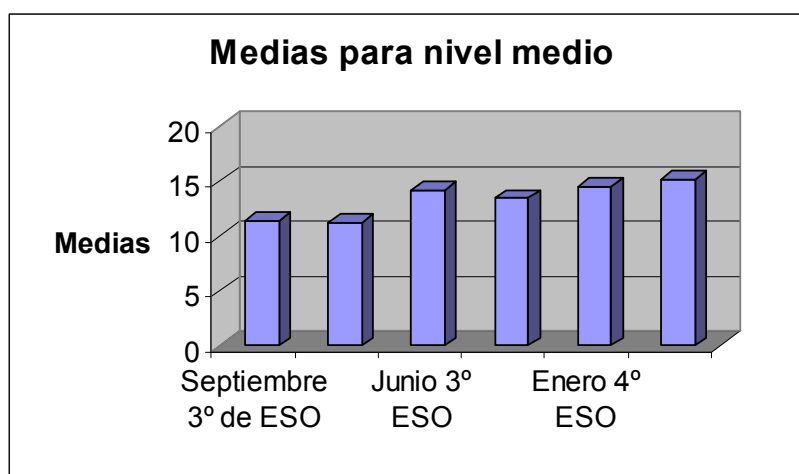
El nivel *sociofamiliar medio* sufre una fuerte regresión tras las vacaciones de verano, ya que, situándose en una media por encima del 14,5 en el mes de junio sólo logra 13,5 en el mes de septiembre.

**Gráfico 17.** Gráfico de los niveles de logro del grupo sociofamiliar de nivel medio antes y después del período vacacional



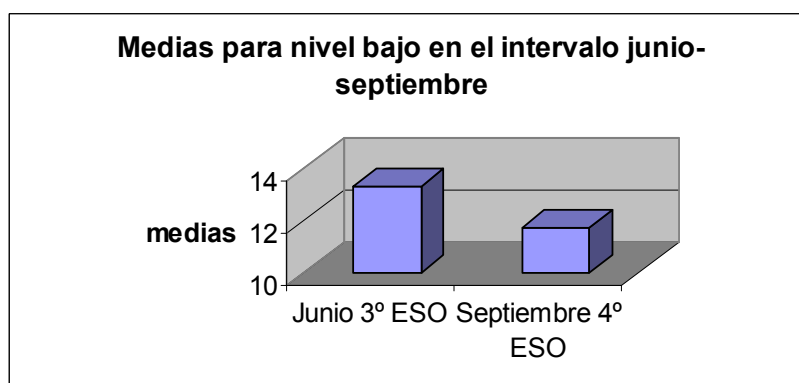
En el *nivel sociofamiliar medio* se produce un fuerte avance a finales de 3º y, aunque tras el verano se produce también una regresión, a lo largo del siguiente curso se registra una paulatina recuperación.

**Gráfico 18.** Gráfico de los niveles de logro del grupo sociofamiliar de nivel medio a lo largo de los dos cursos de toma de datos



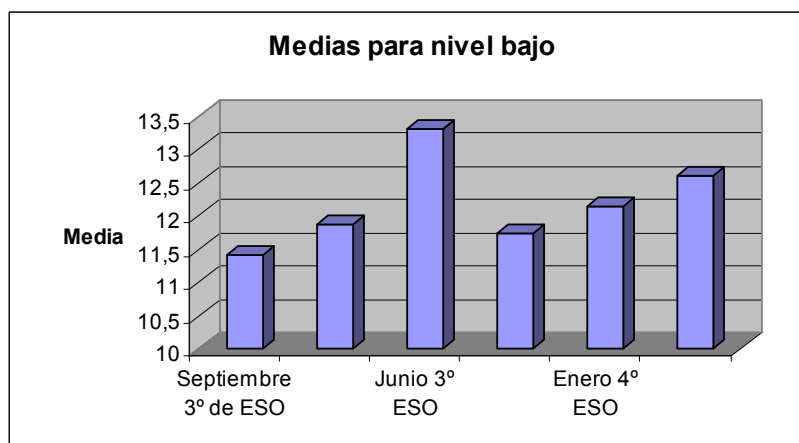
El grupo perteneciente a *nivel sociofamiliar bajo*, en el intervalo junio-septiembre, sufre una regresión que podemos considerar como importante, ya que en el mes de junio de 3º de ESO, alcanza una media de 13,5 y tras el verano sólo logra una media de 11,5.

**Gráfico 19.** Gráfico de los niveles de logro del grupo sociofamiliar de nivel bajo antes y después del período vacacional



En la evolución del grupo de *nivel sociofamiliar bajo*, a lo largo de los dos cursos académicos, destacamos el dato del alto nivel de logro alcanzado al finalizar el curso de 3º de ESO. Un porcentaje que no se consigue mantener en septiembre. Además la recuperación a partir de este mes es mucho más lenta, aunque se produce con gran regularidad, a medida que avanza el curso académico.

**Gráfico 20.** Gráfico de los niveles de logro del grupo sociofamiliar de nivel bajo a lo largo de los dos cursos de toma de datos



Podemos concluir, a la luz de los datos anteriores, que el *nivel sociofamiliar* *incide en los niveles de logro alcanzados por los alumnos en expresión oral* y que esto podría ser debido al interés que ponen los padres en la educación de sus hijos, la preocupación por su formación y la tranquilidad de tener una vida profesional estable y acomodada económicamente que les permite dedicarse a sus hijos en los aspectos académicos.

#### 7.5.4. Logros en interacción oral

Los valores que se obtienen para los niveles de logro de interacción oral confirman que *la interacción oral es uno de los aspectos que causa más dificultad a nuestro alumnado*. Se responde, con este análisis, al objetivo específico número 4 de nuestra investigación.

##### *OBJETIVO N° 4:*

*Evaluar el nivel de logro en Competencia Comunicativa Oral en Interacción Oral del alumnado de segundo ciclo de ESO.*

El análisis de logros en *interacción oral* se ha realizado de manera individualizada y posteriormente se ha realizado una valoración grupal.

Los resultados del análisis de *interacción oral* completan los resultados obtenidos en las pruebas de logro de expresión oral, de este modo se han analizado todos los aspectos de la lengua oral: corrección, pronunciación-entonación, fluidez y



capacidad de significar que hemos analizado con las pruebas anteriores y en este apartado mostramos los resultados de la *interacción oral*.

Como ya hemos explicado en el diseño de la investigación, en el capítulo 6, la interacción oral se mide a través de pruebas grabadas en vídeo que son realizadas en parejas. Esta modalidad proporciona las condiciones adecuadas para que se produzca la interacción oral espontánea que no se había favorecido con las pruebas de logro planteadas en la primera parte de la investigación, a través de las grabaciones de voz que nos proporcionaron los valores de la entonación, la pronunciación, la corrección y la capacidad de significar, pero ninguno el de la interacción.

Hemos explicado, también, con anterioridad que para realizar la evaluación del vídeo se han seguido las especificaciones del pilotaje realizado por la Universidad de Cambridge y recordamos que hemos diseñado unos descriptores propios (Anexo II), para la evaluación de esta prueba, siguiendo las indicaciones que el MCERL propone para tales fines.

Para esta prueba hemos realizado una evaluación completa en sus tres dimensiones: *Comprender*, *Manejar* y *Expresar* pero como la finalidad de la evaluación de los vídeos es únicamente la investigación de *los niveles de logro en interacción oral*, el resto de la evaluación no ha sido tenida en consideración para la valoración estadística de los datos ya que estos aspectos los hemos evaluado en las pruebas de grabación de voz.

Para la evaluación de la *interacción oral* hemos seleccionado y ordenado los cinco descriptores específicos para esta actividad de la lengua que se enmarcan en la sección de '*Expresar*' de 1º a 5º para referirnos a ellos de manera operativa.

*EXPRESAR:*

1. Puede comunicar sus opiniones y reacciones relativas a soluciones a problemas o preguntas prácticas sobre a dónde ir, qué hacer, cómo organizar una actividad (i. e. tiendas, ciudades, fiestas).

[CEF 2001]

2. Puede expresar y responder a sentimientos tales como sorpresa, alegría, tristeza, interés e indiferencia. (Actitud valorada en conjunto de la actuación).

[CEF 2001]

3. Puede hacer breves comentarios sobre los puntos de vista de otras personas (hablar entre ellos).

[CEF 2001]

4. Sabe expresar creencia, opinión, acuerdo o desacuerdo con cortesía.

[CEF 2001]

5. Sabe expresar sus pensamientos sobre temas abstractos o culturales tales como música, cine. Sabe explicar porqué algo es un problema.

[CEF 2001]

Una vez analizados los datos a través de un procedimiento descriptivo de la Media, se concluye que el 100% del alumnado ha sido evaluado con la calificación de “no hay datos” para los descriptores 2º, 3º y 4º, que se corresponden con los descriptores que precisan de *interacción oral*. Se valoran únicamente el primero y el último de esta sección en los que realmente no es necesario interactuar, ya que se trata de expresar opiniones, hacer comentarios o expresar pensamientos pero no se precisa la intervención de otro interlocutor.

Estos resultados muestran que, al contrario de las otras actividades de lengua evaluadas, gran parte del alumnado tiene dificultades para desarrollar interacción incluso cuando su nivel en las otras destrezas orales es bueno o muy bueno.

La escala de evaluación que hemos aplicado establece que los niveles en los que se sitúan los alumnos están entre un nivel B2 y un nivel A.2.1, dependiendo de la destreza. Siguiendo las especificaciones del MCERL no hemos realizado una valoración global sino que se ha evaluado cada descriptor de modo individual, pudiendo obtenerse un nivel muy alto en un descriptor y no obtener ninguna valoración en otro.

La escala de evaluación que hemos aplicado presenta la puntuación y los niveles que se corresponden con esta puntuación:

ESCALA DE EVALUACIÓN		
Muy bien	5	B2
Bien	4	B1.2
Necesita un poco de ayuda	3	B1.1

Tiene que mejorar	2	A2.2
No es capaz	1	A2.1
No hay datos	-	-

A continuación presentamos las tablas de evaluación con ambos datos, las puntuaciones y los niveles de referencia, en que se encontraría cada alumno en cada descriptor. Esta valoración desglosada, en la que presentamos cada descriptor sirve para mostrar como alumnos con puntuaciones muy altas, y por tanto situados en niveles de referencia también altos, a la hora de interactuar tienen muchas dificultades y no son capaces de producir ningún tipo de información.

TABLA DE EVALUACIÓN: NIVELES COMUNES DE REFERENCIA

Descriptores utilizados para la interacción oral	Código del alumno													
	20	22	19	21	10	11	9	7	18	12	1	8	4	2
<b>Comprender</b>														
Puede comprender conversaciones cotidianas pero ocasionalmente tiene que pedir la repetición de frases o palabras. [7.2001-CZ/11-15]	4 B1.2	5 B2	4 B1.2	3 B1.1	4 B1.2	4 B1.2	5 B2	5 B2	3 B1.1	3 B1.1	3 B1.1	3 B1.1	4 B1.2	3 B1.1
Puede seguir los ideas principales de lo que se le dice en conversaciones cotidianas pero frecuentemente necesita ayuda para comprender detalles. [ECML/BERGEN]	4 B1.2	5 B2	4 B1.2	3 B1.1	4 B1.2	4 B1.2	5 B2	5 B2	3 B1.1	4 B1.2	3 B1.1	3 B1.1	4 B1.2	3 B1.1
Generalmente puede comprender las ideas principales en un debate informal con amigos si el discurso se articula con claridad y en un dialecto standard. [CEF 2001]	4 B1.2	5 B2	4 B1.2	3 B1.1	4 B1.2	5 B2	5 B2	3 B1.1	3 B1.1	3 B1.1	3 B1.1	3 B1.1	4 B1.2	3 B1.1
Puede seguir un discurso dirigido a él/ella y articulado con claridad en conversaciones cotidianas, aunque a veces tiene que solicitar la repetición de determinadas palabras y frases. [1.2000-CH]	4 B1.2	5 B2	4 B1.2	3 B1.1	4 B1.2	4 B1.2	5 B2	5 B2	3 B1.1	4 B1.2	3 B1.1	3 B1.1	4 B1.2	3 B1.1
Puede entender mucho de lo que se dice en su entorno sobre temas generales si los interlocutores evitan emplear lenguaje idiomático y hablan con claridad. [CEF 2001]	4 B1.2	5 B2	4 B1.2	3 B1.1	4 B1.2	4 B1.2	5 B2	5 B2	3 B1.1	3 B1.1	3 B1.1	3 B1.1	4 B1.2	3 B1.1
<b>Manejar</b>														
Puede manejar conversaciones sobre la mayoría de los temas que son familiares y de interés personal con un apropiado uso del registro. [10.2001-IE/Auth]	4 B1.2	5 B2	4 B1.2	2 A.2.2	4 B1.2	4 B1.2	4 B1.2	4 B1.2	3 B1.1	3 B1.1	3 B1.1	3 B1.1	4 B1.2	4 B1.2
Puede tomar parte en una conversación en esta lengua y hacer y responder preguntas acerca de ideas que se comparten [19.2001-SWE]	-	-	-	-	4 B1.2	4 B1.2	5 B2	5 B2	3 B1.1	4 B1.2	3 B1.1	3 B1.1	4 B1.2	3 B1.1
Puede mantener una conversación o debate pero puede ocasionalmente encontrar dificultades para seguirlo cuando intenta decir exactamente que le gustaría. [CEF 2001]	4 B1.2	5 B2	4 B1.2	2 A.2.2	4 B1.2	4 B1.2	5 B2	5 B2	3 B1.1	3 B1.1	3 B1.1	3 B1.1	4 B1.2	3 B1.1
Puede comparar y contrastar alternativas debatiendo sobre qué hacer, a dónde ir y a quién o qué escoger. (i.e objetos de una tienda asignaturas del colegio...etc.) [CEF 2001]	4 B1.2	4 B1.2	4 B1.2	3 B1.1	4 B1.2	4 B1.2	5 B2	5 B2	4 B1.2	4 B1.2	3 B1.1	3 B1.1	4 B1.2	3 B1.1
Puede dar o buscar puntos de vista u opiniones personales al debatir temas de interés. (i.e ciudad donde viven, tiendas que más les gustan, etc) [CEF 2001]	4 B1.2	4 B1.2	4 B1.2	3 B1.1	4 B1.2	4 B1.2	4 B1.2	4 B1.2	3 B1.1	3 B1.1	3 B1.1	3 B1.1	4 B1.2	3 B1.1
<b>Expresar</b>														
Puede comunicar sus opiniones y reacciones relativas a soluciones a problemas o preguntas prácticas sobre a dónde ir, qué hacer, cómo organizar una actividad (i.e. tiendas, ciudades, fiestas). [CEF 2001]	4 B1.2	4 B1.2	4 B1.2	3 B1.1	4 B1.2	4 B1.2	4 B1.2	4 B1.2	3 B1.1	3 B1.1	3 B1.1	3 B1.1	4 B1.2	3 B1.1
Puede expresar y responder a sentimientos tales como sorpresa, alegría, tristeza, interés e indiferencia. Actitud valorada en conjunto [CEF 2001]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Puede hacer breves comentarios sobre los puntos de vista de otras personas [CEF 2001]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sabe expresar creencia, opinión, acuerdo o desacuerdo con cortesía [CEF 2001]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sabe expresar sus pensamientos sobre temas abstractos o culturales tales como música, cine. Sabe explicar porqué algo es un problema. [CEF 2001]	4 B1.2	5 B2	4 B1.2	3 B1.1	4 B1.2	3 B1.1	5 B2	5 B2	3 B1.1	3 B1.1	3 B1.1	3 B1.1	4 B1.2	3 B1.1

**TABLA DE DESCRIPTORES: Niveles Comunes de Referencia.**  
**PAREJAS 13-15,14-3,17-15 y 16-6.**

Descriptores utilizados para la interacción oral	Código del alumno						
	13	5	14	3	17	15	16
<b>Comprender</b>							
Puede comprender conversaciones cotidianas pero ocasionalmente tiene que pedir la repetición de frases o palabras. [7.2001-CZ/11-15]	3 B1.1	4 B1.2	2 A.2.2	3 B1.1	2 A.2.2	2 A.2.2	2 A.2.2
Puede seguir los ideas principales de lo que se le dice en conversaciones cotidianas pero frecuentemente necesita ayuda para comprender detalles. [ECML/BERGEN]	2 A.2.2	4 B1.2	2 A.2.2	3 B1.1	2 A.2.2	2 A.2.2	2 A.2.2
Generalmente puede comprender las ideas principales en un debate informal con amigos si el discurso se articula con claridad y en un dialecto standard. [CEF 2001]	2 A.2.2	4 B1.2	2 A.2.2	3 B1.1	2 A.2.2	2 A.2.2	2 A.2.2
Puede seguir un discurso dirigido a él/ella y articulado con claridad en conversaciones cotidianas, aunque a veces tiene que solicitar la repetición de determinadas palabras y frases. [1.2000-CH]	3 B1.1	4 B1.2	2 A.2.2	3 B1.1	2 A.2.2	2 A.2.2	2 A.2.2
Puede entender mucho de lo que se dice en su entorno sobre temas generales si los interlocutores evitan emplear lenguaje idiomático y hablan con claridad. [CEF 2001]	2 A.2.2	4 B1.2	2 A.2.2	3 B1.1	2 A.2.2	2 A.2.2	2 A.2.2
<b>Manejar</b>							
Puede manejar conversaciones sobre la mayoría de los temas que son familiares y de interés personal con un apropiado uso del registro. [10.2001-IE/Auth]	2 A.2.2	4 B1.2	2 A.2.2	3 B1.1	2 A.2.2	2 A.2.2	2 A.2.2
Puede tomar parte en una conversación en esta lengua y hacer y responder preguntas a cerca de vocaciones que se tienen en común. [19.2001-SWE] (i.e. lugares de la ciudad, tiendas, objetos)	2 A.2.2	4 B1.2	2 A.2.2	3 B1.1	2 A.2.2	2 A.2.2	2 A.2.2
Puede mantener una conversación o debate pero puede ocasionalmente encontrar dificultades para seguirlo cuando intenta decir exactamente lo que le gustaría. [CEF 2001]	2 A.2.2	4 B1.2	2 A.2.2	3 B1.1	2 A.2.2	2 A.2.2	2 A.2.2
Puede comparar y contrastar alternativas debatiendo sobre qué hacer, a dónde ir y a quién o qué escoger.(i.e objetos de una tienda, asignaturas del colegio, .etc.) [CEF 2001]	2 A.2.2	4 B1.2	2 A.2.2	3 B1.1	2 A.2.2	2 A.2.2	2 A.2.2
Puede dar o buscar puntos de vista u opiniones personales al debatir temas de interés.(i.e la ciudad donde viven, tiendas que más les gustan, etc) [CEF 2001]	2 A.2.2	4 B1.2	2 A.2.2	3 B1.1	2 A.2.2	2 A.2.2	2 A.2.2
<b>Expresar</b>							
Puede comunicar sus opiniones y reacciones relativas a soluciones a problemas o preguntas practicas sobre a dónde ir, qué hacer, cómo organizar una actividad (i. e. tiendas, ciudades, fiestas). [CEF 2001]	2 A.2.2	4 B1.2	2 A.2.2	3 B1.1	2 A.2.2	2 A.2.2	2 A.2.2
Puede expresar y responder a sentimientos tales como sorpresa, alegría, tristeza, interés e indiferencia.(actitud valorada en conjunto) [CEF 2001]	2 A.2.2	4 B1.2	2 A.2.2	3 B1.1	2 A.2.2	2 A.2.2	2 A.2.2
Puede hacer breves comentarios sobre los puntos de vista de otras personas [CEF 2001]	-	-	-	-	-	-	-
Sabe expresar creencia, opinión, acuerdo o desacuerdo con cortesía [CEF 2001]	-	-	-	-	-	-	-
Sabe expresar sus pensamientos sobre temas abstractos o culturales tales como música, cine. Sabe explicar porqué algo es un problema. [CEF 2001]	2 A.2.2	4 B1.2	2 A.2.2	3 B1.1	2 A.2.2	2 A.2.2	2 A.2.2

De esta prueba se concluye que la actividad de lengua de *interacción oral* no tiene ningún tipo de presencia en el grupo sujeto a estudio. Poniendo en cuestionamiento el tipo de trabajo oral, que a este respecto, se realiza en el aula y demandando una intervención didáctica específica para buscarle solución.

#### **7.5.5. Análisis comparativo de los resultados con relación a los del estudio al que se replica**

Con respecto al estudio al que se hace la réplica cabe destacar varias cuestiones. En primer lugar destacamos que en el estudio al que se replica la variable dependiente “Competencia Sociolingüística” ha sido definida como “*conjunto de expresiones que permiten la comunicación oral y escrita en lengua inglesa*” (Echeverría, 1999: 194). Para realizar su análisis se seleccionan tres funciones comunicativas que citamos y explicamos a continuación:

- *Pedir, con amabilidad que otra persona haga algo:*

Esta prueba se presenta mediante un ejercicio escrito en el que aparecen unas ilustraciones y unos mensajes para solicitar que otra persona realice una acción que se produce en un contexto oral de aula: Limpiar la clase, cerrar la ventana, pedir que se repita algún tipo de información o explicación por no haber entendido, etc.

- *Informar sobre las rutinas diarias que se realizan en el hogar:*

Consiste en escribir oraciones explicando la frecuencia con la que tres personajes realizan una serie de rutinas del hogar: poner la mesa, cocinar, hacer la colada, limpiar la casa, planchar y lavar el coche.

- *Interesarse por la salud de otra persona:*

La prueba consiste en mostrar interés por la salud de cuatro personajes que presentan distintos tipos de dolencias (resfriado, heridas, dolor de cabeza y gripe) a través de las preguntas y las respuestas escritas correspondientes a una serie de dibujos.

El desarrollo de la prueba se realiza de manera escrita, destacamos la ausencia de la oralidad en todo el proceso de evaluación ya que en ningún momento se evalúa a los alumnos por su intervención oral sino por la actividad escrita.

Los resultados que se aportan en la presente investigación complementan esta parte de estudio de la competencia sociolingüística en su modalidad oral.

La investigadora, que al mismo tiempo es la profesora del grupo sujeto a análisis, en el Capítulo 4 del estudio "Resultados y la Discusión" (Echeverría, 1999: 232-233) concluye que la competencia "sociolingüística" sufre menor regresión que las otras que han sido estudiadas.

La valoración positiva de estos resultados es justificada por el hecho de que se practican y se repiten habitualmente en el aula a través de distintos métodos. Por ejemplo, se practican de manera oral las acciones diarias, como pedir que se borre el encerado o abrir o cerrar la puerta, etc. En el tema de "la salud" se recurre a preguntas en situaciones reales cuando los alumnos vuelven al colegio tras haber sufrido alguna dolencia. También se recurre frecuentemente a la dramatización para la realización de éstas y otras actividades orales.

Se hace una valoración altamente positiva de la dramatización como práctica de la oralidad de la lengua inglesa, por lo motivador que resulta y por el tiempo que a ella se le puede dedicar de manera lúdica. Sin embargo en la investigación no se plantea ninguna prueba de este tipo.

Este planteamiento de la práctica docente para trabajar la oralidad se corresponde muy adecuadamente con las necesidades comunicativas que los alumnos presentan, sin embargo la evaluación que se realiza en la investigación necesita ser completada, a nuestro modo de ver, con una prueba oral, ya que todas estas actividades, que son trabajadas de manera oral en el aula, en las pruebas propuestas para la investigación se realizan por escrito, privándonos del análisis de las características que son propias de la oralidad.

Consideramos un elemento fundamental para el campo de la investigación científica la posibilidad de poder realizar estudios de réplica, ya que favorecen que se profundice en investigaciones previas, se tengan bases de trabajo sólidas y consolidadas y se investigue desde trabajos validados previamente, para poder generalizar resultados o añadir nuevos aspectos, como es el caso de nuestro estudio al aportar a la investigación que replicamos más información sobre el tema de la oralidad.





## **CAPÍTULO 8**

### **Conclusiones de la investigación**



En este capítulo final de la investigación vamos a proceder a exponer las conclusiones de nuestro trabajo y las implicaciones a las que nos ha llevado nuestra investigación a través de la información expuesta previamente.

En los anteriores capítulos nos hemos ocupado del marco teórico de la atrición y de intentar dar respuesta a las preguntas que han guiado nuestra investigación a través de las pruebas diseñadas y aplicadas al grupo sujeto a investigación, en el contexto de aula. Una vez analizados los resultados de estas pruebas presentaremos las conclusiones finales y las sugerencias para lograr mejores resultados en competencia comunicativa oral, en expresión oral, en la etapa de educación obligatoria.

## **8.1. Respuestas a la hipótesis general y a las preguntas iniciales de la investigación**

Con nuestra investigación hemos dado respuesta a la hipótesis general que presentamos en el Capítulo 1 y que ha dado origen a este estudio:

*El alumnado de educación secundaria obligatoria (ESO) presenta regresión en competencia comunicativa, en expresión oral en lengua inglesa tras el período vacacional de junio-septiembre.*

Para comprobar en qué medida nuestra hipótesis era acertada hemos tratado de dar respuesta a una serie de preguntas -también planteadas en la primera parte de este estudio- que a lo largo de toda la investigación han orientado nuestro trabajo.

- *¿Cuáles son los niveles de logro en Competencia Comunicativa Oral tras los períodos de descanso vacacional?*
- *¿Cuáles son los niveles de logro en Competencia Comunicativa Oral en función del género?*
- *¿Cuáles son los niveles de logro en Competencia Comunicativa Oral en función del entorno sociofamiliar?*
- *¿Cuáles son los niveles de logro en interacción oral?*

*A) Las respuestas desde el marco teórico:*

El análisis teórico de las fuentes de investigación sobre el fenómeno de la atrición lingüística revela no sólo la escasez de datos en el caso de lenguas segundas o extranjeras sino también el reto que supone este tipo de indagación en un contexto de aula. Las investigaciones reseñadas en el apartado 4.2.1. nos informan que el proceso de atrición es, sobre todo, un '*proceso lento*' que se desarrolla a lo largo de muchos años. Sin duda, esto crea un rasgo especialmente peculiar para las investigaciones en este campo de la lingüística aplicada: disponer de ese tiempo en un estudio longitudinal a largo plazo donde los sujetos se 'mantengan' en el desarrollo del estudio sin alcanzar grados de 'mortalidad experimental' que den al traste con la misma.

Un hecho que, a todas luces, se acrecienta hasta límites muy elevados en el caso de la investigación de la atrición lingüística en el contexto educativo donde, como es el caso de esta Tesis doctoral, las dificultades para llevar a cabo con éxito un estudio longitudinal de esta naturaleza -derivadas de la propia naturaleza del sistema y de los condicionantes de alumnos y profesores- abren una brecha insalvable para cualquier investigador.

Al margen de la cuestión del factor longitudinal en sí mismo, existen otros factores que inciden igualmente de modo negativo en una mejora de las condiciones para saber más y mejor sobre el problema de la atrición lingüística. Así, entre otros, destacaremos los siguientes como cuestiones sobresalientes:

- El tema de los efectos causados por los tests u otras pruebas de aplicación en la investigación. El uso recurrente de los tests tiene que ver con un efecto en la propia investigación de la atrición derivado del hecho de que, como muchos informantes participantes en estos estudios han indicado, implica indirectamente una atención excesiva a la propia lengua objeto de medición de la atrición que concentra la atención de los sujetos en la misma, entre medición y medición, hasta el punto de restar fiabilidad a la prueba.
- La duración de los intervalos que se produce entre una y otra medición, a lo largo del proceso, también plantea un desafío a la hora de investigar la competencia idiomática de una determinada muestra y valorar los

posibles rangos de atrición. Así, por un lado, la aplicación frecuente de tests suele conducir a un problema de sobre-aprendizaje específico, lo que incide negativamente en el afloramiento de los patrones de atrición, y, por otro lado, la aplicación de estos instrumentos de medida en períodos en los que median largos intervalos de tiempo tiende a ocultar la percepción de cambios importantes.

- El contacto de lenguas no deja, por otra parte, de ser igualmente un punto problemático. Es muy difícil, sino imposible, lograr hacerse con una imagen bien ponderada y completa acerca de los contactos que los sujetos mostrados puedan haber tenido con la lengua durante el “*período de incubación*”, lo mismo que es casi imposible saber el impacto que estos contactos han tenido en la competencia de los usuarios. En la literatura especializada sobre atrición, como hemos visto en el Capítulo 4, no está claro si las medidas globales del contacto con la lengua nos proporcionan el tipo de información que realmente es necesaria para valorar la atrición lingüística. El principal problema está, sin duda, en que probablemente no exista una relación directa entre la magnitud del contacto y la pérdida sufrida ya que la misma magnitud de input puede tener efectos totalmente diferentes en unos y otros individuos, en función de su calidad de aprendizaje o adquisición de la lengua y, naturalmente, en virtud de su nivel de retención en alguna o algunas de las actividades lingüísticas de la misma.

Por otra parte, los retos y desafíos en el ámbito de este tipo de investigaciones sobre la atrición en CCO en lenguas extranjeras tienen que ver con la necesidad de promover un mayor interés de estudios específicos que se circunscriban a las siguientes áreas tópicas:

- *Los efectos de las estancias interculturales de uso de la lengua extranjera en contextos naturales de interacción:* Como es sabido, el creciente interés por la participación de alumnos en programas de intercambio ha crecido exponencialmente en los últimos años llegando al punto de que las propias Administraciones educativas de muchos países, y desde luego en España, han redoblado sus esfuerzos para esta

promoción desde el apoyo público e institucional a estas oportunidades de uso del idioma -ya desde la educación primaria- en encuentros interculturales fuera del contexto ordinario de aprendizaje escolar. Y como resultado de este creciente interés deberían aumentar en igual proporción las investigaciones sobre los efectos de estas ‘estancias lingüísticas e interculturales’ en la competencia idiomática de los alumnos. Una cuestión que todavía está pendiente de llevarse a cabo no solo en la medida deseable sino, sobre todo, en cuanto a un objetivo claro y pertinente cual es el de averiguar lo que realmente ocurre con las competencias adquiridas en dichas estancias una vez que el alumnado regresa de las mismas y vuelve a instalarse durante un largo tiempo en su contexto habitual.

- *Procesamiento del lenguaje y atrición*: En las últimas décadas asistimos al creciente desarrollo de modelos psicolingüísticos globales sobre la producción y comprensión de lenguas que se están convirtiendo en auténticos modelos de desarrollo evolutivo. Cabe, sin duda, insistir en esta dirección para mejorar nuestro conocimiento sobre las variadas problemáticas que todavía dejan más sombras que luces en el territorio de las investigaciones que tiene como epicentro el campo de la pérdida o atrición lingüística en los estudiantes que se acercan a la apropiación de una lengua extranjera en el contexto de un centro escolar. Si alguna forma de atrición lingüística tiene lugar, deberíamos descubrir en qué parte del sistema es probable que va a llegar a producirse. En este sentido, el fenómeno de la atrición no puede seguir contemplándose como una caja negra y la investigación debe abrir puertas para percibirlo como un complejo de subprocesos que es factible de descomponerse en sus respectivos ingredientes.
- *Diferencias individuales y características del aprendiz*: Las investigaciones al uso sobre el fenómeno de la atrición lingüística, de las que el Capítulo 4 ha tratado de dar cuenta en relación a las más pertinentes para el ámbito de lenguas extranjeras, han obviado en su gran mayoría (salvando alguna investigación puntual centrada en la atrición en

inglés por parte de niños de habla hebrea que ya se reseñó en el apartado 4.2.2.) afrontar el reto de descender a niveles de concreción como puedan ser el factor edad, la aptitud, el estilo cognitivo, el aprendizaje precoz, y un largo etcétera de rasgos individuales que diferencian y caracterizan a los diferentes usuarios de las lenguas en sus procesos de adquisición o aprendizaje.

- *Comparaciones inter-lingüísticas:* Por último, cabe decir que la investigación en el problema de la hipótesis de la regresión se vería muy enriquecido con el valor añadido de estudios longitudinales que centrasen su atención en la comparación de pares de lenguas. Es verdad que a día de hoy disponemos de una ingente cantidad y calidad de información acerca de estudios inter-lingüísticos y su influencia en la adquisición y el aprendizaje de otras lenguas diferentes a la propia. Pero no es menos cierto que desconocemos prácticamente todo sobre esta misma influencia comparativa en cuanto al estudio de la atrición. En realidad, la única llamada a un dato comparativo de naturaleza inter-lingüística que hemos encontrado en las investigaciones aquí analizadas es la referencia que se hace, en el estudio de Weltens sobre la retención de competencias en francés por parte de sujetos hablantes de neerlandés, a la posibilidad de que el contacto frecuente con lenguas de gran proximidad a la  $L_1$  reduce el nivel de atrición, mientras que el efecto aumenta cuando las lenguas de proximidad poseen una mayor distancia sociolingüística en el contexto de uso habitual de los sujetos. Un dato que fue ya analizado en el apartado 4.2.2. del marco teórico.

*B) Las respuestas desde el análisis empírico:*

Desde el trabajo de campo que hemos realizado con la muestra poblacional del aula-grupo elegido para el desarrollo de la investigación empírica, las respuestas a la hipótesis general nos llevan a las siguientes conclusiones:

*1) En respuesta a la primera pregunta que se centra en la variable “tiempo”:*

- Tras el período de vacaciones se produce regresión en competencia comunicativa en expresión oral. Es decir, que el período de vacaciones

de verano ejerce una influencia negativa en el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Analizados los resultados de manera lineal a lo largo de dos cursos académicos se resalta que, comprobada la regresión sufrida después de las vacaciones de verano, la recuperación hasta alcanzar los niveles de logro que se habían conseguido previamente necesita más de un trimestre del curso académico.
- Si se hace extensivo este dato a la escolarización académica obligatoria completa y se tienen en cuenta todos los períodos de vacaciones de verano, los avances logrados a lo largo de la escolarización en competencia comunicativa de expresión oral, se ven ampliamente mermados por los períodos en que los estudiantes no tienen contacto con el idioma.
- Los datos obtenidos en nuestro estudio están en consonancia con los estudios teóricos presentados en los capítulos iniciales de este trabajo que sostienen que la interrupción del aprendizaje durante un período extenso de tiempo facilitan que los conocimientos se olviden con facilidad.
- El primer trimestre de curso se utiliza para recuperar los aprendizajes a los que se había llegado al finalizar el curso anterior sin conseguirse un avance real pero sí una recuperación.
- El nivel de esfuerzo en estudiantes de ESO se puede ver afectado negativamente por este dato anterior, ya que su nivel parece estar siempre en los mismos parámetros y no conseguir mejoría esto puede ser muy desmotivador para seguir aprendiendo con ánimo e ilusión.
- El último curso de la etapa de enseñanza obligatoria se ve afectado por una serie de motivaciones externas, en cuanto a los estudios posteriores, que dificultan que los alumnos trabajen al mismo ritmo todo el año.

En lo referente a la variable de estudio “*tiempo*”, estas han sido las conclusiones más relevantes.



*2) Los datos analizados anteriormente difieren en función de la variable “género”:*

- En cuanto a los niveles de logro en función del género constatamos que el nivel de logro en competencia comunicativa en expresión oral que alcanzaron las chicas es más alto que el de los chicos.
- Las chicas presentan menor regresión en los niveles de logro como resultado final. También tienen mayor porcentaje de aciertos y son más regulares que los chicos en los resultados que han obtenido a lo largo de cada uno de los cursos en que han sido valorados.
- El nivel de exigencia que se tiene con los chicos desde la infancia debe igualarse con el de las chicas, proporcionándoles la ocasión de realizar juegos y actividades que los ayuden a centrarse, fijarse y esforzarse como ellas.

*3) La variable de “nivel sociofamiliar”, la tercera de las preguntas que nos ha guiado en nuestro estudio no es determinante para los niveles de logro, aunque sí afecta a los resultados.*

- Se percibe que los estudios de los padres son importantes para los niveles de logro pero sólo en aquellos casos en que las situaciones son de niveles muy bajos y que suelen estar combinados con otro tipo de dificultades añadidas, por ejemplo mucho tiempo fuera de casa, dificultades económicas...etc.
- Los alumnos cuyas familias se encuentran en niveles de estudios y niveles altos obtienen resultados de logro similares, aventajando en alguno de los momentos aquellos de nivel medio a los de nivel alto.
- En la última toma de datos, coincidente con el final de la etapa de ESO, en que los alumnos planifican sus estudios futuros en otros centros, que ya no son de enseñanza obligatoria, los alumnos de nivel medio y alto realizan un esfuerzo que puede ser debido a que los resultados que obtengan condicionarán el centro de estudios que los admita.

- Es importante reforzar al alumnado cuyas familias tienen más dificultades para motivar a sus hijos a través de los equipos de orientación escolar de los centros.

Al determinar el nivel de logro en Competencia Comunicativa Oral tras el período de las vacaciones de verano del grupo de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria sujetos a estudio hemos podido alcanzar el objetivo general que persigue nuestra investigación: *buscar soluciones al problema que presenta la regresión en la retención de la competencia comunicativa oral tras los períodos vacacionales en los que se interrumpe el proceso enseñanza-aprendizaje y, de esta manera, establecer las medidas de intervención didáctica que expondremos a continuación.*

4) *En relación a los niveles de logro en “interacción oral” se percibe, como ya se ha dicho, que:*

- El total del alumnado sujeto a estudio presenta dificultades para desarrollar interacción oral en lengua inglesa.
- Tanto el grupo denominado “chicos” como el grupo denominado “chicas” presentan dificultades en interacción oral en el mismo porcentaje, aunque los resultados en expresión oral son mejores en este último grupo.
- Los alumnos que han alcanzado unos niveles de logro positivos en expresión oral no consiguen los mismos niveles en interacción oral, mostrándose incapaces de mantener una conversación o un intercambio de información con la intervención de otro interlocutor.
- Es necesario intervenir didácticamente para conseguir que los alumnos interaccionen oralmente en lengua inglesa tanto dentro como fuera del aula.

## 8.2. Aportaciones de la réplica de nuestro estudio en relación a la investigación de referencia

La principal aportación de nuestro estudio en relación al de referencia es que los resultados de nuestras pruebas han proporcionado una información que se concreta en el lenguaje oral y no en el lenguaje escrito.

Destacamos la ausencia de la oralidad en todo el proceso de evaluación de la investigación previa, ya que en ningún momento se evalúa a los alumnos por su intervención oral, sino por la actividad escrita.

De ello se deriva que las conclusiones a las que hemos llegado difieran de las del estudio previo y consecuentemente que las intervenciones didácticas que proponemos vayan encaminadas a solucionar el problema que se presenta en la hipótesis general.

Con relación al estudio de la Dra. María del Carmen Echeverría Munárriz en la Universidad de Granada, al que desde aquí se replica, se establecen aportaciones que afectan a distintas dimensiones de la investigación: por un lado al modo en que se aplican las pruebas y, por otro, a la información que de ella se obtiene.

Entendemos que existen dos dimensiones claramente diferenciadas:

*DIMENSIÓN 1: Técnica utilizada para la aplicación de las pruebas de expresión oral.*

En nuestra investigación las pruebas han sido realizadas de manera oral, guardándose registro de las intervenciones realizadas por los sujetos sometidos a estudio a través del formato de la grabación de voz y la grabación visual, a diferencia del estudio al que hacemos réplica, en el que todas las pruebas de competencia oral son también realizadas por escrito.

*DIMENSIÓN 2: Aspectos evaluados de la competencia comunicativa oral.*

Como consecuencia del tipo de prueba que hemos aplicado en nuestra investigación, y de su registro, disponemos de datos que nos permiten obtener información de cada uno de los componentes, de manera individual, de la competencia comunicativa oral en expresión oral.

Aportamos, de este modo, información sobre la pronunciación-entonación y la interacción, propuesta seleccionada de las indicaciones que se hacen en el MCERL, y

utilizando los criterios de evaluación que están incluidos en la escala de Carroll (1980), Corrección y Variedad, hemos conseguido datos sumamente importantes para lograr los propósitos de la investigación que no se han aportado en la investigación previa por la modalidad de prueba aplicada:

- *Corrección:*
  - Aspectos formales de la lengua, el sistema verbal, concordancias, usos del sistema pronominal y estructuras gramaticales.
- *Variedad:*
  - Uso de vocabulario apropiado al contexto, a las situaciones apropiadas o al registro adecuado.
  - Ausencia de términos, entendiendo este dato como desconocimiento del término o de la expresión
  - Uso adecuado de los términos y expresiones para la situación en que se encuentra.
- *Fluidez:*
  - Longitud y fluidez: intervenciones suficientemente largas que contengan ciertas dificultades gramaticales y léxicas frente a presentaciones de ideas demasiado resumidas con vocabulario y estructuras demasiado sencillas.
  - Velocidad y vacilación (valoradas conjuntamente): exposiciones reposadas y con pocas vacilaciones o intervenciones apresuradas con muchas vacilaciones.
  - Reconocimiento del error y autocorrección adecuada de manera espontánea.
- *Pronunciación-Entonación:*
  - Pronunciación adecuada de las palabras que faciliten la comprensión de la información que se está proporcionando, entonando adecuadamente según el mensaje que se quiera dar.

- *Interacción:*
  - Grado de relación que se establece entre los participantes en una conversación.

Como consecuencia de unas pruebas tan dispares en las que se alcanzan resultados completamente diferentes, las conclusiones a las que se llegan en la investigación previa y a las que nosotros llegamos tampoco se corresponden.

La información que se obtiene de estas pruebas sólo son datos que pertenecen al registro escrito y que, debido al tipo de prueba que se aplica no permiten obtener resultados ricos en información oral.

Destacamos como factor contradictorio de la prueba la ausencia de la oralidad en todo el proceso de evaluación llevado a cabo, ya que en ningún momento se evalúa a los alumnos por su intervención oral sino únicamente por la actividad escrita.

No obstante queremos destacar de la investigación a la que hacemos réplica un dato que se facilita en el capítulo que se corresponde con las Conclusiones -el Capítulo 4: “Resultados y la Discusión”- y en el que se explica que el motivo de que la regresión en lengua oral sea uno de los aspectos que menos regresión sufre es debido a que la competencia comunicativa oral se trabajaban en el aula a través de dramatización y la repetición de actividades orales que se practican habitualmente en el aula.

Para alguna de estas situaciones se proponían actividades de dramatización y siempre que se podía se recurría a actividades reales de aula como:

- Pedir, con amabilidad y cortesía que otra persona haga algo (limpiar la clase, cerrar la ventana y pedir que se repita algún tipo de información o explicación).
- Informar sobre las rutinas diarias que se realizan en el hogar.
- Interesarse por la salud de otra persona.

Se hace una valoración altamente positiva de la dramatización como práctica de la oralidad de la lengua inglesa, considerándose como una actividad muy motivadora y aceptada por los alumnos debido a la connotación lúdica que perciben de ella. Sin embargo, resulta muy contradictorio que en la investigación no se plantee ninguna

prueba que reúna estas características ya que este planteamiento de la práctica docente para trabajar la oralidad se corresponde con necesidades comunicativas orales que los alumnos pueden presentar, pero la evaluación que de ella se realiza presenta, a nuestro modo de ver, un gran inconveniente y es que la forma de trabajar la expresión oral y la evaluación que de ella se realiza no guarda la necesaria correspondencia.

Todas estas actividades que son trabajadas de manera oral en el aula, en las pruebas propuestas para la investigación a la que aquí replicamos se realizan por escrito, privándonos del análisis de las características que son propias de la oralidad, por tanto también de sus resultados y de la intervención didáctica que de todo ello se derive.

### **8.3. Aportaciones didácticas del estudio para la mejora de la atrición en la competencia comunicativa oral del alumnado de educación obligatoria**

A través de esta investigación hemos llegado a una serie de conclusiones que corroboran la hipótesis de la que partíamos inicialmente.

Nuestro objetivo es proponer un plan de actuación para paliar los efectos que el fenómeno de la atrición produce en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, de este modo, contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza de idiomas.

Las aportaciones didácticas del estudio afectan a todos los ámbitos de la sociedad, tanto de manera individual como de manera colectiva: gobiernos estatales, administraciones públicas, miembros de la comunidad educativa, familias, profesores y alumnos.

Cada uno de ellos con funciones y responsabilidades propias, al tiempo que compartidas, ya que las competencias en materia de educación se solapan y pueden, por ello, presentarse ámbitos que sean responsabilidad de todos y de nadie al mismo tiempo.

Nuestra intervención didáctica se presenta, fundamentalmente, desde las siguientes acciones:

- Mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas, en particular la dimensión oral de las lenguas.
- Concienciar a la sociedad de la competencia plurilingüe y de la importancia de la interculturalidad en la que estamos inmersos, proporcionando recursos que permitan la adaptación a esta situación.

#### *1) Mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas:*

- Para evitar el fenómeno de la atrición sería imprescindible mejorar el sistema de enseñanza de idiomas desde su planteamiento de origen. Bien es verdad que el fenómeno de la atrición se produce debido al período vacacional, pero no es menos cierto que el día a día del curso escolar contribuye con muchas dificultades a que los alumnos adquieran las

estrategias planteadas en el MCERL para *saber, saber hacer, saber ser y saber aprender*. Por ello, como primera medida, consideramos que en la enseñanza de idiomas debería realizarse una profunda renovación y concedérsele una consideración fundamentalmente distinta a la que se le está dando en la actualidad, tanto a nivel estatal como en las comunidades autónomas.

- En cuanto a los *currículos* vigentes en la actualidad, proponemos una revisión que suponga su renovación que los basen realmente en la propuesta del MCERL, con la correspondiente utilización de Portfolios lingüísticos que afecten e involucren a todas las lenguas de las comunidades autónomas y de las comunidades educativas.
- Que el inglés sea un vehículo de comunicación y no una “asignatura o materia” en sí misma. De este modo los estudiantes podrán hacer uso de ella de manera natural y no siempre en situaciones ficticias. Se trata de convertir las clases de idiomas en situaciones reales de comunicación, con planteamientos de *uso* y no sólo de conocimiento lingüístico.
- Aunar esfuerzos para que todo el profesorado conozca las propuestas del MCERL y desde todas las áreas se conciencie al alumnado de la importancia de *aprender a aprender*.
- Dotar las aulas de idiomas de mejores recursos tecnológicos y personales comenzando por revisar la ratio profesor alumno para evitar situaciones como las que se presentan en la actualidad en ESO en que hasta 30 alumnos, sin tener en cuenta a los que repiten curso, pueden compartir un aula de idiomas con un único profesor “responsable” de que el proceso enseñanza-aprendizaje llegue a su fin.
- Las autoridades competentes deberían realizar la inversión económica correspondiente para poder proporcionar recursos formativos y de reciclaje al profesorado para poder innovar de manera creativa.



*2) Concienciar a la sociedad de la interculturalidad en la que estamos inmersos y proporcionar recursos que permitan la adaptación a esta nueva situación:*

- Realización de actividades lingüísticas fuera del entorno escolar y del horario lectivo. Proponemos algunas actividades, como sugerencia, que servirían para “usar” la lengua inglesa en talleres de manualidades, deportes o actividades complementarias.
- Favorecer intercambios de alumnos, e incluso familias, con países que hablen lengua inglesa, con dotaciones económicas directas o con dotaciones compensatorias, como a través de la reducción en impuestos, que posibiliten al mayor número de familias esta actividad tan altamente costosa.
- Crear una cultura de “uso” de los idiomas, y concienciar al alumnado de la importancia de los idiomas más allá de las fronteras, haciendo partícipes a los escolares de la movilidad social y laboral que estamos viviendo a nivel mundial que tanto siendo estados de acogida como siendo estados acogedores nos vemos todos afectados por la interculturalidad.
- Animar a los escolares al visionado de películas en versión original que favorezcan desde la infancia el contacto con distintos idiomas y distintos acentos que serán muy valiosos para el futuro aprendizaje.
- Proponer actividades vacacionales en que los idiomas sean un referente prioritario y no se pierda el contacto establecido con los mismos durante el curso académico a través de campamentos de verano, en áreas especializadas o en las propias ciudades, actividades AICLE, cine de verano en versión original, teatro, cuentacuentos, lecturas y programas en lengua inglesa y acceso a redes sociales, con escolares de sus mismas edades, para realizar proyectos en común.
- Apoyar a las familias para que realicen las labores de concienciación de los alumnos y, así, poder animar a sus hijos a adquirir una visión amplia de la competencia plurilingüe e intercultural.



## **BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS**



## BIBLIOGRAFÍA



- Alcalde, J. A. (2001). English Corner: Sacando el Inglés Fuera del Aula, *Andalucía Educativa*, nº 25, 40-42. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. (Disponible en [http://averroes.cec.junta-andalucia.es/publicaciones/andalucia\\_educativa.php3](http://averroes.cec.junta-andalucia.es/publicaciones/andalucia_educativa.php3))
- Alderson, J. C. (1991). Bands and Scores. En J. C. Alderson y B. North (Eds.), *Language Testing in the 1900s* (pp. 71-86). Londres: British Council/MacMillan.
- Allwright, R. (1984a). Why don't learners learn what teachers teach?-the interaction hypothesis. En D. Singleton y D. Little (Eds.), *Language Learning in Formal and Informal Contexts* (pp. 3-18). Dublin: Irish Association for Applied Linguistics.
- Allwright, R. (1984b). The importance of interaction in classroom language learning, *Applied Linguistics*, 5/2, 156-171.
- Allwright, R. (1988). *Observation in the Language Classroom*. London and New York: Longman.
- Ammerlaan, T. (1996). 'You get a bit wobbly...' *Exploring Bilingual Retrieval Processes in the Context of First Language Attrition*. Nijmegen: University of Nijmegen Press.
- Andersen, R. (1982). Determining the linguistic attributes of language attrition. En R. Lambert y B. Freed (Eds.), *The Loss of Language Skills* (pp. 83-118). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Anderson, A. y Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Armán, L. (2003). *Competencia Comunicativa Oral en Francés L2. Logros del alumnado al finalizar la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Vigo.
- Arnó, E.; Cots, J. M. y Nussbaum, L. (1997). Peer interaction and language awareness. En C. Díaz, y C. Pérez, (Eds.), *Views on the acquisition and use of a second language* (pp. 367-376). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Asher J. (1977). *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos, Calif: Sky Oaks Production.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bachman, L. (1990a). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos Básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-129). Madrid: Edelsa.
- Bachman, L. F. (1990b). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Bahrck, H. (1984). Fifty years of second language attrition: Implications for programmatic research, *Modern Language Journal*, 68, 105-118.
- Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio, *La Revista Venezolana de Educación (Educere)*, v. 9, 31, 497-503.
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Londres: Penguin.
- Barnes, D. y Todd, F. (1977). *Communication and learning in small groups*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Barret, H. (2000). Create your own Electronic Porfolio, *Learning & leading with technology*, v. 27, 7, 14-21
- Beacco, J. C. y Byram, M. (2007). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education -Main Version*. Estrasburgo: División de Políticas Lingüística, Consejo de Europa.
- Berko-Gleason, J. (1982). Insights from child language acquisition for second language loss. En R. D. Lambert y B. F. Freed (Eds.), *The loss of language skills* (pp. 13-23). Rowley, MA: Newbury House.
- Bertocchini, P. y Costanzo, E. (1995). Autonomie de L'Apprenant, Autonomie de L'Enseignant, *Le Français dans le Monde*, n° Spécial, Janvier; 176-181.
- Billows, F. L. (1961). *The Techniques of Language Teaching*. London: Longman.
- Bot, K. de (1991). Language attrition: competence loss or performance loss. En B. Spillner (Ed.), *Sprache und Politik* (pp. 63-65). Frankfurt: Peter Lang.
- Breen, M. (1987a). Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part I. *Language Teaching*, 20, (2), 81-92.
- Breen, M. (1987b). Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part II. *Language Teaching*, 20, (3), 157-174.
- Brewster, J. (1995). Listening and the young learner. En C. J. Brumfit (Ed.), *Teaching English to Children. From Practice to Principle* (pp.156-177). London: Longman.
- Brown, G. (1990). *Listening to Spoken English*. Essex: Longman Group Limited.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Brown H.D. (1994/2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: University Press.



- Brumfit, C. J. (Ed.) (1995). *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. London: Longman.
- Buck, G. (1995). How to Become a Good Listening Teacher. En D. J. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), *A Guide for the Teaching of Second Language Listening* (pp. 113-131) San Diego, California: Dominie Press.
- Bullock, A. (1975). *The Bullock Report. A language for life. Report of the Committee of Enquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under the Chairmanship of Sir Alan Bullock FBA*. London: Her Majesty's Stationery Office.  
Extraído el 14 de octubre de 2009 desde <http://www.dg.dial.pipex.com/documents/docs3/swann04.shtml>
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M. (1988). Units of oral expression and language learning in small group interaction, *Applied linguistics*, 9, 59-82.
- Byram, M. (1995). Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories. En L. Sercu (1995), *Intercultural Competence. The Secondary School v. I*, (pp. 53-69). Aalborg: Aalborg University Press.
- Byram, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: C.U.P
- Byrnes (1984). The role of listening comprehension: A theoretical base, *Foreign Language Annals*, 17, 317-29.
- Cambra, M. (1998). El Discurso en el Aula. En A. Mendoza (Ed.), *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 227-238). Barcelona: SEDIL-ICE.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Cambridge ESOL Main Suite and CELS speaking material. Extraído el 26 de agosto de 2010 desde <http://www.cambridgeesol.org/index.html>
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching And Testing, *Applied Linguistics*, 1/1, 1-47. Versión en español: Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 56-61 y 18, 78-91.
- Canale, M. (1983a). Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En J. Richards and R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-23) London: Longman.
- Canale, M. (1983b). On some dimensions of language proficiency. En J. W. Oller, Jr. (ed.), *Issues in language testing research* (pp. 333-342). Rowley, MA: Newbury House.

- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del language. En M. Llobera, (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-81) Madrid: Edelsa.
- Caramazza, A. y Zurif, E. B. (1978). Comprehension of complex sentences in children and aphasics: a test of the regression hypothesis. En A. Caramazza y E. B. Zurif (Eds.), *Language acquisition and language breakdown: parallels and divergencies* (pp. 145-61). Baltimore: John Hopkins University Press
- Carroll, B. J. (1980). *Testing Communicative Performance: An Interim Study*. Oxford: Pergamon Press.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D.; Esteve, E.; Martín Peris, E. y Pérez-Vidal C. (2004). *Memoria de experimentación del PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) español de secundaria. Informe Técnico*. Madrid: Subdirección de Programas Europeos MEDC.
- Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle y Heinle Publishers.
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Extraído el 11 de enero de 2010 desde <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/)>
- Cerezal, F., (1995). Foreign Language Teaching Methods. En N. McLaren & D. A. Madrid, *A Handbook for TEFL* (pp. 161-186). Alcoy: Ed. Marfil.
- Chomsky, N. (1959). Review of Verbal Behavior by B.F.Skinner, *Language*, 35, 26-28.
- \_\_\_\_\_ (1957/1964). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1965/1976). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- \_\_\_\_\_ (1968/1971). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- \_\_\_\_\_ (1975/1979). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- \_\_\_\_\_ (1975). *The logical structure of linguistics*. Nueva York: Plenum.
- Cohen, A. (1989). Attrition in the productive lexicon of two Portuguese third language speakers, *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 135-149.
- Cole, P. y Morgan, J. L. (Eds.). *Syntax and semantics, v. 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Comenius, J. A. (1631): *Janua Linguarum Researata Aurea*, Amstelodami. [Versión al español, *La excelente puerta de las lenguas*, Leipzig, 1794].

- Commission of the European Communities (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004-2006*, Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, COM (2003)449 final, 24/07/2003, Brussels.
- Consejo de Europa (1992). *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (2005). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior: El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas*. Bergen, 19-20 de Mayo.
- Consejo de Europa-MEC (2004). *Experiencia piloto de aplicación del portfolio europeo de las lenguas en diferentes centros educativos de España*. Extraído el 9 de diciembre de 2009 desde <http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolio/portfolios-validados/sp/varios/informeportfoliodefinal20046.pdf?documentId=0901e72b8000449d>.
- Consellería de Educación. Xunta de Galicia (1992). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Linguas Estranxeiras (Francés-Inglés)*. Santiago: C.E.O.U da Xunta de Galicia.
- \_\_\_\_\_. (1992). *Educación Secundaria Obligatoria. Desenvolvemento Curricular. Secuencia de Obxectivos e Contidos*. Santiago: C.E.O.U da Xunta de Galicia.
- Council of Europe (1998). *Recommendation n° R(98)6 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cummins, J. y Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*. London: Longman.
- De Bot, K. y Weltens, B. (1991). Recapitulation, regression and language loss. En H. Seliger y R. Vago (Eds.), *First Language Attrition: Structural and Theoretical Perspectives* (pp. 87-98). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Carlo, M. (1998). *L'Interculturel*. Paris: Clé International.
- DePietro, J. F., Matthey, M. y Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: Les sequences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. En *Actes du troisieme colloque régional de linguistique*, Strasbourg: Université des sciences humaines, 99-124.
- DES (Department of Education and Science) (1975). *A language for life. The Bullock Report*. London: H.M.S.O.
- División de Política Lingüística (2006). *Autobiografía de Encuentros Interculturales*. Extraído el 9 de diciembre de 2009 desde [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default\\_en.asp](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_en.asp)

- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. En J. Lantoff y G. Appel (Ed.), *Vygostkian approaches to second language research* (pp.33-53). Noorwood (NJ): Ablex.
- Donato, R. y Lantoff, J. P. (1990). Dialogic origins of L2 monitoring. En L. F. Bouton y Y. Kachru (eds.), *Pragmatics and language learning*, v. I. (pp.83-97). Illinois: Urbana-Champaign.
- Driessen, C.; De Bot, K. y Schreuder, R. (1996). *The language asymmetry in translation, Internal Report* (University of Nijmegen), 8-24.
- Dunkel, P. (1986). Developing listening fluency in L2: Theoretical principles and pedagogical considerations, *The Modern Language Journal*, 70(2), 99-106.
- Dunkel, P. (1991). Listening in the Native and Second /Foreign Language: Toward an Integration of Research and Practice, *TESOL Quarterly*, 25(3), 431-457.
- Duranti, A. (1997). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ebbinghaus, H. (1885). *Ueber das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*. Leipzig: Duncker and Humblot.
- Echeverría, M.C. (1999). *La regresión en el aprendizaje del inglés en educación secundaria*. (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Enever, J. (2009). Languages, Education and Europeanisation. En R. Dale y S. Robertson (Eds.), *Globalisation & Europeanisation in Education* (pp. 179-192). Oxford: Symposium Books.
- Escobar, C. (2002). Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras, *Mosaico*, 8, 23-30.
- Eurydice (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Comisión Europea: Ministerio de Cultura y Deporte/CIDE*.
- Eurydice (2005). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Feyten, C. M. (1991). The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition, *The Modern Language Journal*, 75 (ii), 173-180.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press.

- Font, J. (1998). Métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 215-225). Barcelona: SEDLL-ICE-Horsori.
- Freed, B. (1995). Language Learning and Study Abroad. En B. Freed (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 3-33). Amsterdam: John Benjamins.
- Gardner, R.; Lalonde, R. y MacPherson, J. (1985). Social factors in second language attrition, *Journal of Language and Social Psychology*, 35, 519-540.
- Gardner, R.C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition, *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjera*, 8, 9-20.
- Galisson, R. (1990). De la Linguistique appliquée à la Didactologie des Langues-Cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire, *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, 79 (nº monográfico, único autor).
- Galvin, K. (1988). *Listening by Doing: Developing Effective Listening Skills*. Lincolnwood: National Textbook Company.
- García, F., Guillén, C., González Piñeiro, M., González Porto, J., Serna, I. y Vez, J. M. (2004). Marco y Portafolio: Porta Linguarum para los europeos, *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjera*, 2, 69-92.
- García Doval, F. (2005). El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, *Glosas Didácticas*, 14, 112-119. Extraído el 25 de agosto de 2010 desde <<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/completo.pdf>>
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1988). *El antropólogo como autor*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- Girard, D. (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris: A. Colin-Longman.
- Girard, D. (1995). *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. París: Bordas.
- Gómez Parra, M. E. y Roldán Tapia, A. R. (2004). Language Learning and Acquisition. Theories and Methods of Teaching and Learning. En D. Madrid, y N. McLaren, (Eds.), *TEFL in Primary Education* (pp. 73-101). Granada: Universidad de Granada.
- González Piñeiro, M. (2005). Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: hacia una Didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad, *Glosas Didácticas*, 14, 87-94. Extraído el 25 de agosto de 2010 desde <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/completo.pdf>

- González Piñeiro, M., Guillén, C. y Vez, J. M. (2010). *Didáctica de las Lenguas Modernas. Competencia Plurilingüe e Intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Grendel, M.; Weltens, B. y De Bot, K. (1996). *Attrition of French in The Netherlands and the US: A comparative study*. Paper presented at the 1996 Annual AAAL Conference. Chicago.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics*, v. 3: *Speech Acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Griggs, P. (1997). Metalinguistic work and the development of language use in communicative pairwork activities involving second language learners, *Eurosla 7 proceedings*, 403-415.
- Guillén Díaz C. (2005a). Para una “cultura conceptual común” sobre los términos clave del Marco, del Portfolio y del Manual, *Glosas Didácticas*, 14, 87-94. Extraído el 26 de agosto de 2007 desde <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/completo.pdf>
- Guillén Díaz, C. (2005b). La interculturalidad en el desarrollo curricular de lenguas extranjeras. En J. Ibañez Quintana, E. Sanz de la Cal & N. Goicoechea (Coeds.), *La interculturalidad y el aprendizaje de las lenguas en el espacio europeo* (pp. 1-18). Burgos: Secretariado de Publicaciones-Universidad de Burgos.
- Gumperz, J. y Hymes D. (1964). *The Ethnography of Communication*. New York: Holt.
- Håkansson, G. (1995). Syntax and morphology in language attrition: a study of five bilingual expatriate Swedes, *International Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 153-171.
- Hakuta, K. y D’Andrea, D. (1992). Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high-school students, *Applied Linguistics*, 13 (1), 72-99.
- Halliday M.A.K. (1978). *Language as social Semiotic: The social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985/1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. New York: Tavistock.
- Harley, B. (1993). *Maintaining French as a second language in adulthood*. Paper presented at the 10th AILA world congress, Amsterdam.
- Harmer, J. (1983). *The practice of English Language Teaching*. London: Longman.

- Hedgcock, J. (1991). Foreign language retention and attrition: A study of regression models, *Foreign Language Annals*, 24, 43-55.
- Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Humboldt, W. Von (1988). *On Language. The Diversity of Human Language-Structure and its Influence on the Mental Development of Mankind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1966/1972). On communicative competente (Paper originally read at the Research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Children, Yeshiva University, June 1966). En J.B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth, Middlesex: Penguin Education.
- Hymes, D. (1966). *Language in Culture and Society*. Nueva York: Harper and Row.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Secretaría General Técnica del MECD.
- Jakobson, R. (1968). *Child language, aphasia and phonological universals*. The Hague: Mouton.
- James, C. J. (1984). Are you listening? The practical components of listening comprehension, *Foreign Language Annals*, 17, 129-33.
- Jaspaert, K.; Kroon, S. y van Hout, R. (1986). Points of reference in first-language attrition research. En B. Weltens; K. De Bot y T. van Els (Eds.), *Language Attrition in Progress* (pp. 37-49). Dordrecht: Foris Publications.
- Kagan, S. (1985). Dimensions of cooperative classroom structures. En R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb y R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 67-96). New York: Plenum Press.
- Kennedy, L. (1932). The retention of certain Latin syntactical principles by first and second year Latin students after various time intervals, *Journal of Educational Psychology*, 23, 132-146.
- Klippel, F. (1984). *Keep Talking. Communicative Fluency Activities for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Köpke, B. (1999). *L'attrition de la première langue chez le bilingue tardif: implications pour l'étude psycholinguistique du bilinguisme*. Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail.
- Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier-Credif.

- Kramsch C. (2001). Intercultural communication. En R. Carter y D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 201-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- \_\_\_\_\_. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- \_\_\_\_\_. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. California: The Alemany Press.
- \_\_\_\_\_. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.
- Lambert, R. D. (1989). Language attrition, *Review of Applied Linguistics (ITL)*, 83-84, 1-18.
- Lambert, R. y Freed, B. (Eds.) (1982). *The Loss of Language Skills*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Langendoen, D. T. (1968). *The London School of Linguistics. A Study of the Linguistic Theories of B. Malinowsky and J. R. Firth*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Language Policy Division (2003). *Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Preliminary Pilot Version*. Strasbourg, Council of Europe. Disponible en [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_EN.asp)
- Lantoff, J. y Appel, G. (Ed.). *Vygostkian approaches to second language research*. Norwood (NJ): Ablex.
- LaPierre, D. (1994). *Language output in a cooperative learning setting: determining its effects on second language learning*. M.A. Thesis. Toronto. University of Toronto (OISE).
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. París: Larousse
- Legutke, M. y Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. London: Longman.
- Levelt, W.J.M. (1993). Language use in normal speakers and its disorders. En G. Blanken et al. (Eds.), *Linguistic Disorders and Pathologies. An International Handbook* (pp. 1-15). Berlin: Walther de Gruyter.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1996). *La Enseñanza Comunicativa de Idiomas. Introducción al Enfoque Comunicativo*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Llobera, M. (Coord.)(1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Llobera, M. (1990). Reconsideraciones del discurso interactivo en la clase de L2 o LE Comunicación, *Lenguaje y Educación*, 7-8, 91-98.
- Lomas, C. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Long, M. H. y Porter, P. A. (1985): Group work, interlanguage talk and second language acquisition, *TESOL Quaterly*, 19, 207-28.
- Lorenzo, F. (2007). An Analytical Framework of Language Integration in L2 Content-based Courses: The European Dimension, *Language and Education*, 21 (6), 502-514.
- Lothenunan, D. (1991). *Language teaching methodology. A textbook for teachers*. Essex: Longman.
- Lugarini, E. (1995). Hablar y escuchar. Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14, 30-51.
- Lynch, T. y Mendelsohn, D. (2002). Listening. En N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 193-210). New York: Oxford.
- Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: GEU.
- Madrid, D. y Bueno, A. (2005): Classroom Research. En D. Madrid, y N. McLaren, (eds.), *TEFL in Secondary Education* (pp. 641-675). Granada: Universidad de Granada.
- Madrid, D. y McLaren, N. (eds.) (2004). *TEFL in Primary Education*. Granada: Universidad de Granada.
- Madrid, D. y McLaren, N. (eds.) (2005). *TEFL in Secondary Education*. Granada: Universidad de Granada.
- Maljers, A., Marsh, D. y Wolff, D. (Eds.) (2007). *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. The Hague: European Platform for Dutch Education/Graz: European Centre for Modern Languages.
- Marcelo, C. (Coord.) (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- Marefat, H. y Rouhshad, A. (2007). Second language attrition: Are different nouns equally likely to be lost?, *Porta Linguarum. Revista Internacional de didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 8, Junio 2007, 85-98.

- Marsh, D. (Ed) (2002). *CLIL/EMILE- The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Public Services Contract DG EAC. Brussels: European Commission.
- Marsh, D. y Wolff, D. (Eds.) (2007). *Diverse Contexts -Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?, *REDELE*, número cero. Extraído el 19 de enero de 2010 desde <http://www.mec.es/redele/revista/martin.shtml>
- McCarthy P.A.D. (1972). *Talking of speaking: papers in Applied Phonetics*. Oxford: Oxford University Press.
- McDowell, J. y Stevens, S. (1982). *Basic Listening*. London: E. Arnold.
- McLaren, N. y Madrid, D. (2005). The FL Teacher and Class Management. En D. Madrid y N. McLaren (Eds.), *TEFL in Secondary Education* (pp. 212-240). Granada: Universidad de Granada.
- Mead, M. (1972). *Experiencias personales y científicas de una antropóloga*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós.
- M.E.C. Página informativa de Programas Europeos e Internacionales. Extraída el 26 de agosto de 2010 desde <http://www.mec.es/programas.europeos>
- M.E.C. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en el B.O.E. de 6 de agosto de 1990.
- M.E.C. (1991). Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 26-VI-1991).
- M.E.C. (2002). Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Enseñanza (LOCE).
- M.E.C. (2004). Guía didáctica del Portfolio europeo de las Lenguas para la Enseñanza Secundaria, Portfolio Europeo de las Lenguas Programas Europeos e Internacionales. Extraído el 22 de diciembre desde <http://apliweb.mec.es/creade/IrASubSeccionFront.do?id=1253>
- M.E.C. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- M.E.C. (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de primaria, BOE del 8 de Diciembre de 2006.
- M.E.C. (2007). REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación secundaria obligatoria. BOE núm. 5, viernes 5 de enero 2007.
- Mehisto, P., Marsh, D., y Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.

- Mendelsohn, D. J & Rubin J. (1995). *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego, California: Dominie Press.
- Mendoza, A. (coord.) (1998). *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL-ICE-Horsosi.
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- Ministros Europeos responsables de Educación Superior (1999). *Declaración de Bolonia: Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). 19 junio de 1999*. Extraído el 15 de marzo de 2010 desde [http://www.uah.es/universidad/espacio\\_europeo/documentos/declaracion\\_bolonia.pdf](http://www.uah.es/universidad/espacio_europeo/documentos/declaracion_bolonia.pdf)
- Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (2005). *Comunicado de Bergen: El Espacio Europeo de Educación Superior – Alcanzando las metas. 19-20 de Mayo de 2005*. Extraído el 15 de marzo de 2010 desde [http://www.eees.es/pdf/Bergen\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf)
- Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (2007). *Comunicado de Londres. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado. 18 de mayo de 2007*. Extraído el 15 de marzo de 2010 desde <http://www.eees.ua.es/documentos/2007-comunicado-londres.pdf>
- Montrul, S. (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals, *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(1), 39-68.
- Moorcroft, R. y Gardner, R. (1987). Linguistic factors in second language loss, *Language Learning*, 37, 327-340.
- Morales, A. M. (1999). *El entorno familiar y el rendimiento escolar. Proyecto de Investigación Educativa*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Neisser, U. (1984). Interpreting Harry Bahrick's discovery: What confers immunity against forgetting?, *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 32-35.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989/1990). *El Diseño de Tareas para la Clase Comunicativa*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle y Heinle Publishers.
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 14-21.

- Nussbaum, L. (1995). Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacomunicativa, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3, 33-41.
- Nussbaum, L. (1998). Profils sociaux et places dans les tandems exolingues. En Souchon, M., *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères* (pp. 116-126). Besançon: Université de Franche-Comté.
- Nussbaum, L.; Tusón, A. y Unamuno, V. (1999). Communiquer suffit ou de l'abandon du traitement des problèmes de langue dans l'interaction entre apprenants. Comunicación presentada en el XI Congreso internacional *Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches. Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères*. Paris 19-21 abril 1999.
- Olshtain, E. (1986). The attrition of English as a second language. En B. Weltens, K. De Bolt y T. Van Els (Eds.), *Language Attrition in Progress* (pp. 185-202). Dordrecht: Foris Publications.
- Omaggio, A. C. (2001). *Teaching language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oro Cabanas, J. M. (1990). Breve análisis acerca de las aproximaciones en la enseñanza de las lenguas extranjeras, *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 6, 119-127.
- Oro Cabanas, J. M. y J. M. Vez (1988). Algunos aspectos sobre el proceso de conversión en la lengua inglesa: Sus repercusiones en la enseñanza de la lengua como L2. En M<sup>a</sup> Victoria Romero, F. Autre y C. Saralegui (Eds.), *La enseñanza de la lengua con fines específicos* (pp. 459-463). Pamplona: Universidad de Navarra.
- Oro Cabanas, J. M. y J. Varela Zapata (Eds.) (1998). *Diálogo de Culturas*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- Oro Cabanas, J. M.; JoDee Anderson y J. Varela Zapata (coords.) (2005). *Lingüística Aplicada al Aprendizaje de Lenguas*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- Pattison, P. (1987). *Developing Communication Skills*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Peterson, P. (1991). A Synthesis of Methods for Interactive Listening. En M. Celce Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 106-110). Boston: Heinle y Heinle Publishers.
- Phillips, T. (1985). Beyond lip service: discourse development after the age of nine. En G. Wells y J. Nicholls (eds), *Language Learning: an Interactional Perspective* (pp. 59-82). London: Falmer Press.

- Pitarch, A.; Álvarez, A. y Monferrer, J. (2009). El ePEL: la gestión del aprendizaje a lo largo de la vida, *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico VII-abril de 2009, Número especial dedicado a Portafolios electrónicos y educación superior. Extraído el 23 de agosto de 2010 desde <http://www.um.es/ead/red/M8>.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal (I)*. Madrid: Istmo.
- Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé international.
- Puren, Ch. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier-Crédif.
- Ribé, R. (coord.)(1997). *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas. Prototipos de tareas de tercera generación*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Richards, J. y Rogers T. (1985). *Method: approach, design, and procedure. The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Rogers T. (1986/2001). *Approaches and Methods in language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rickson S. (1981). *The design of materials to foster particular strategies. The teaching of listening comprehension*. Londres: The British Council
- Rivers W.M. y Temperley M.S. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Rodríguez Illera, J. L.; Escofet, A. y Aguado, G. (2005). *Digital portfolios for Language Learning*. Extraído el 22 de agosto de 2010 desde <http://www.eurolinguaict.net/downloads/Barcelona/Modulo03/modulo>
- Rodríguez López, J. M. y Mayor, C. (1996). *El contexto socio-académico de la Universidad de Huelva. I. Los Alumnos*. Huelva: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London: Longman.
- Roulet, E. (2000). Un modèle et un instrument d'analyse de la complexité de l'organisation du discours. En J.J. Bustos, P. Charaudeau, J.L. Girón, S. Iglesias S.&C. López Alonso (Eds.), *Lengua, Discurso, Texto* (pp. 133-159). Madrid: Visor.
- San Isidro Agrelo, F.X. (2009). To CLIL or not to CLIL. Entrevista con Carmen Pérez Vidal, *Prácticas en Educación Bilingüe y Plurilingüe*, 1, 50-65.
- Sapir, E. (1921). *Language*. New York: Harcourt y Brace.

- Scherer, G. (1957). The forgetting rate in learning German, *German Quaterly*, 30, 275-277.
- Schmid, M. S. (2002). *First language attrition, use, and maintenance: the case of German Jews in anglophone countries*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Schmid, M. y De Bot. K. (2004). Language Attrition. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 210-234). Oxford: Blackwell.
- Searle, J.R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (ed.) (1971). *The Philosophy of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (1976): A classification of illocutionary acts, *Language in society*, 5, 1-23.
- Seliger, H.W. (1991). Language attrition, reduced redundancy, and creativity. En H. W. Seliger y R. M. Vago (Eds.), *First language attrition* (pp. 227-240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Seliger, H. y Vago, R. (Eds.) (1991). *First Language Attrition: Structural and Theoretical Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seliger, L. y Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Sercu, L. (1995). *Intercultural Competence. The Secondary School v. I*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Sharwood Smith, M. (1983). On first language loss in the second language acquirer. En S. Gass y L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 222-231). Rowley, MA.: Newbury House.
- Sharwood Smith, M. (1989). Crosslinguistic influence in language loss. En K. Hylltenstam y L. K. Obler (Eds.), *Bilingualism across the lifespan* (pp. 185-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharwood Smith, M. y Van Buren, P. (1991). First language attrition and the parameter setting model. En H. W. Seliger y R. M. Vago (Eds.), *First language attrition* (pp. 17-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Skinner B. (1957). *Verbal Behavior*. London: Methuen.
- Slagter, P. (1979). *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Smith, F. (1975). *Comprehesion and Learning: a Conceptual Framework for Teachers*. Eastbourne: Holt, Rinehart y Winston.
- Sperber D. y Wilson D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. London: Basil Blackwell.

- Sperber, D. y Wilson, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1995). Three functions of input in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Taft, R. (1999). Ethnographic research methods. En J.P. Keesee y G. Lakomski (Eds.), *Issues in Educational Research* (pp. 113-120). Oxford: Elsevier Science/Pergamon.
- Thompson, I. (1995). Assessment of second/foreign language listening comprehension. En David J. Mendelsohn y Joan Rubin (Eds.), *A Guide for the Teaching of Second Language Listening* (pp. 31-58). San Diego: Dominie Press.
- Tejada, G.; Pérez Cañado M. L. y Luque Agulló G. (2005). Current Approaches and Teaching Methods. En D. Madrid y N. McLaren (Eds.), *TEFL in Secondary Education* (pp. 156-208). Granada: Universidad de Granada.
- Toma, J. D. (2000). How getting close to your subjects makes qualitative data better, *Theory into Practice*, 39 (3), 177-184.
- Trenchs, M. (2001). Metodología para la utilización de programas informáticos en la enseñanza de lenguas. En M. Trenchs (ed.), *Nuevas tecnologías para el aprendizaje y la didáctica de las lenguas* (pp. 141-159). Lleida: Milenio.
- Trenchs, M. (ed.) (2001). *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de las lenguas*. Lleida: Milenio.
- Trim, J. L. M. (1977). *Report on some possible lines of development of an overall structure for a European Unit/Credit Scheme for foreign-language learning by adults*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- \_\_\_\_\_. (1978). *Developing a Unit/Credit Scheme of Adult Language Learning*. Oxford: Pergamon Institute of English (Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa).
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua, *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 4, 23-39.

- Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*. Essex: Longman Group Limited.
- Ur, P. (1984/1994). *Teaching Listening Comprensión*. Cambridge: Cambridge University Press
- Valcárcel, M. et al. (1995). Learning foreign languages: Learner strategies. En N. McLaren y D. Madrid (Eds.), *A Handbook for TEFL* (pp.65-105). Alcoy: Marfil.
- Van Ek, J. A. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: The Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe.
- \_\_\_\_ (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I.)*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Van Ek, J. y Trim J. L. M. (1991). *Waystage 1990*. Cambridge: CUP.
- \_\_\_\_ (1991). *Threshold Level 1990*. Cambridge: CUP.
- \_\_\_\_ (1997). *Vantage Level*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Varonis, E. M. y Gass, S. (1983). Native speaker/non-native conversations: a model for negotiation of meaning, *Applied Linguistics*, 6, 71-90.
- Vez, J. M. (1994). Pensar la innovación en el aula de lengua extranjera, *AULA de Innovación Educativa*, 33, 5-11.
- Vez, J. M. (1998). Enseñanza y aprendizaje de las lenguas. En A. Mendoza (coord.), *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 75-86). Barcelona: SEDLL-ICE-Horsosi.
- Vez, J. M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.
- Vez, J. M. (2001). *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens.
- Vez, J. M. (2004). Didáctica de las Lenguas Extranjeras. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, v. II. (pp. 174-184). Málaga: Aljibe.
- Vez, J. M. (2005a). Las lenguas y los sectores productivos en la UE: propuestas en España y Francia, *Glosas didácticas*, 14, 72-86. Extraído el 25 de agosto de 2010 desde <http://www.atrilinguarum.org>
- Vez, J. M. (2005b). Entrevista con José Manuel Vez, *Glosas Didácticas*, 14, 5-9. Extraído 25 de agosto de 2010 desde <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/completo.pdf>



- Vez, J. M. (2005c). Lengua e Interculturalidad: Una visión crítica. Ponencia presentada en Las Primeras Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura: “La Interculturalidad y el Aprendizaje de las Lenguas en el Espacio Europeo”. 17-28 de octubre de 2005. Burgos. Extraído el 27 de agosto desde [http://www2.ubu.es/ginves/hum\\_edu/dillubu/Ponencias/PonenciadeJoseManuelVez.pdf](http://www2.ubu.es/ginves/hum_edu/dillubu/Ponencias/PonenciadeJoseManuelVez.pdf)
- Vez, J. M. (2006). El aula de lenguas extranjeras: umbral para una sociedad de la cultura. En AA.VV., *Las lenguas extranjeras en el aula. Reflexiones y propuestas* (pp. 227-257). Barcelona: Graó.
- Vez, J. M. (2007). La cultura europea de la intercomprensión, *CAUCE. Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 30, 501-526.
- Vez, J. M. (2008). European policies in TEFL teacher education, *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 1-8.
- Vez J. M. (2009). Educación lingüística y cultural para una ciudadanía diversa y diferente, *Cultura y Educación*, 21 (4), 469-483.
- Vez, J. M. (en prensa). La investigación en didáctica de las lenguas extranjeras, *Educatio Siglo XXI*, 29 (1).
- Vez, J. M. (ed.), Guillén C. y Alario, C. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Vez, J. M. y González Piñeiro, M. (2004). Intercultural competence and the european dimension. En D. Madrid y N. McLaren (eds.), *TEFL in Primary Education* (pp. 341-383). Granada: Universidad de Granada,.
- Vez, J. M. y Martínez Piñeiro E. (Eds.) (2002). *Competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras: Investigación sobre logros del alumnado gallego de inglés y francés al finalizar la ESO*. Santiago de Compostela: ICE-Servicio de Publicaciones de la USC.
- Vez, J. M. y Martínez Piñeiro E. (2004). Deficiente competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras al finalizar la ESO. Estudio de caso, *Revista de Educación*, 333, 385-408.
- Viña Rouco, M<sup>a</sup> Mar (2002). The teaching of foreign languages in Europe: A historical perspective on foreign language teaching in Spain, *CAUCE. Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 25, 255-280.
- Viña Rouco, M<sup>a</sup> Mar (2009). Un notable antecedente del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras y de la apertura europeísta en la España de principios del siglo XX: Memoria histórica de la enseñanza de idiomas, *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjera*, 11, 51-64.
- Watson-Gegeo, K. A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the Essentials, *TESOL Quarterly*, 22 (4), 575-592.

- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.
- Weltens, B.; De Bot, K. y Van Els, T. (Eds.) (1986). *Language Attrition in Progress*. Dordrecht: Foris Publications.
- Weltens, B. (1989). *The attrition of French as a Foreign Language*. Dordrecht: Foris Publications.
- Whorf, B. L. (1956). *Lenguaje, pensamiento y realidad: selección de escritos*. Barcelona: Barral.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. (1998). Aspectos de la enseñanza del lenguaje. En A. Mendoza (coord.) *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 1-22). Barcelona: SEDLL-ICE-Horsori.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.
- Wipf, J. (1984). Strategies for teaching second language listening comprehension, *Foreign Language Annals*, 17, 345-348.
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid/Barcelona: Paidós/MEC.
- Woods, P. (1992). Symbolic Interactionism: Theory and Method. En M. D LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 337-404). San Diego: Academic Press.
- Zanón, J. (comp.) (1999). *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

## ANEXOS



**ANEXO I**  
**PRUEBA DE LOGRO DE EXPRESIÓN ORAL**



Lee las siguientes instrucciones con atención:

1. Mira esta historia atentamente durante unos minutos.
2. Oirás a alguien contar esta historia mientras tú miras los dibujos.
3. Luego te pediremos que la cuentes *a tu manera*. Al hacerlo, también podrás mirar los dibujos.

El texto que contiene la historia es escuchado tres veces.

### **Transcripción del texto oral grabado en CD por una locutora británica**

*Sophia loved to play the guitar. She used to practice all day long. Her parents would be angry if she never does her homework. Even while eating with her family, Sophia used to watch her favourite guitar player on the television.*

*Sometimes her father would get really angry and turn off the television. One day Sophia came home with a surprise. She's made a record!! Her parents couldn't believe it.*

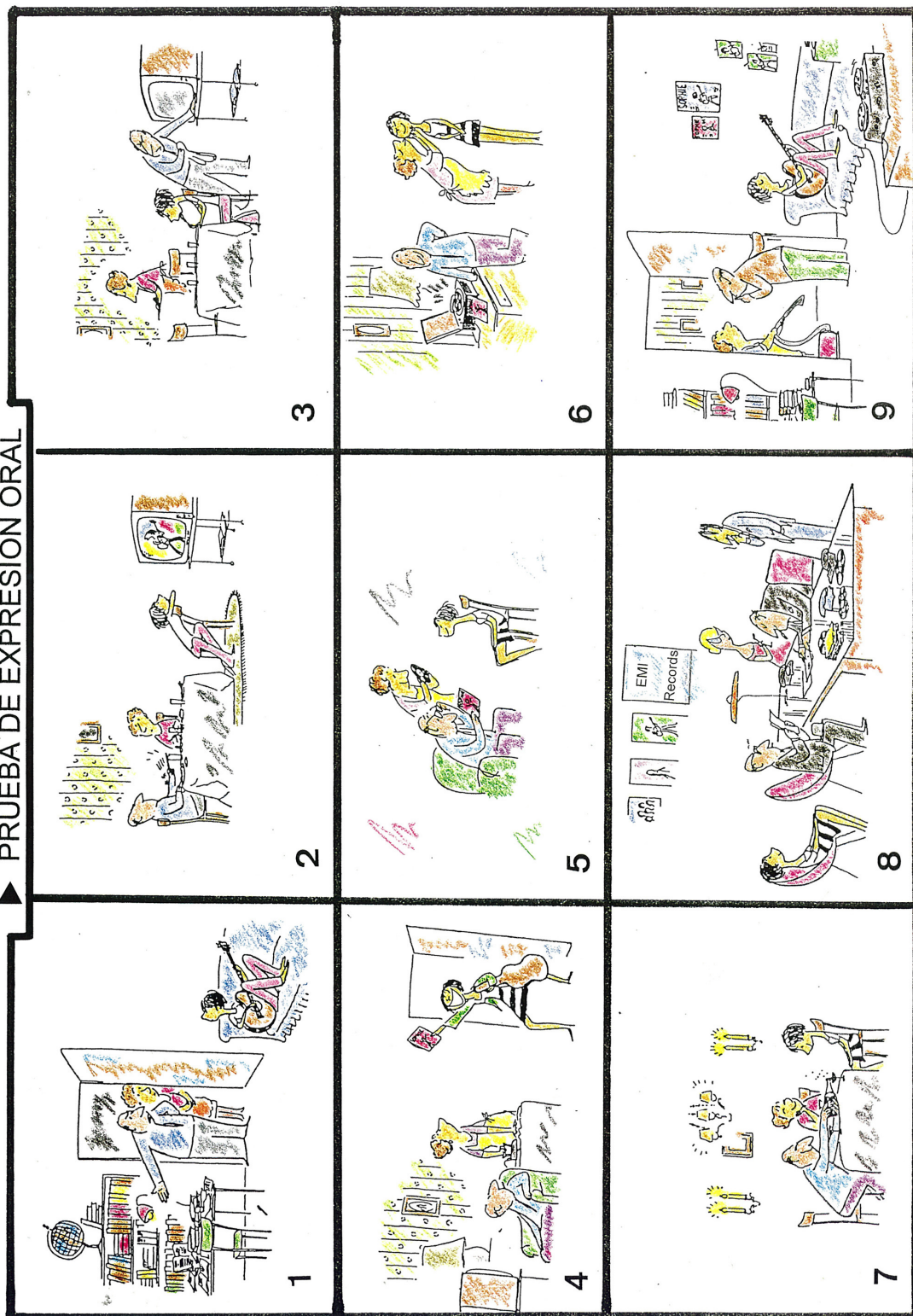
*They played the record. It was wonderful. To celebrate, they took Sophia to the best restaurant in town.*

*The next day they went to the recording company to sign a contract. From now on Sophia has to practice every day. And her father will be the best manager in the world...*



## Ilustraciones de apoyo a la grabación oral

## ▶ PRUEBA DE EXPRESIÓN ORAL





**ANEXO II**  
**PRUEBAS DE INTERACCIÓN ORAL**



## **PRUEBA “A”:**

La prueba consta de dos fases, realizadas en una única grabación:

### *1. Fase de producción: un monólogo y una descripción.*

Los alumnos son presentados por el entrevistador y animados a hablar entre ellos para averiguar más información de tipo personal.

- *Parte preparada:* El examinador entrega dos hojas a cada alumno, en una de ellas se especifica la tarea y la otra será utilizada para tomar notas.
- *Objetivo:* Hablar sobre la ciudad en la que viven, especificando las cosas que más les gustan y las que menos les gustan de la misma.
- *Proceso:* Se les permite tomar notas y se les facilitan algunas ideas de las cuales tienen que elegir dos o tres (restaurantes, edificios, cines, tiendas, problemas de tráfico, jardines y parques, algo de su elección propia.)

Los candidatos disponen de minuto y medio para pensar la información y posteriormente comenzarán a explicar sus elecciones y motivos correspondientes.

### *2. Fase de Interacción: sin preparar, diálogo y debate.*

Estas intervenciones tratarán sobre las asignaturas que se cursan en los colegios valorando las dos que consideran más útiles y las que creen que no sirven para la vida al dejar el colegio.

El entrevistador continúa haciendo preguntas para alentar el debate.

## PRUEBA “A” DE INTERACCIÓN ORAL

### CANDIDATE’S TASK SHEET

#### Oral interaction-Part 1

*You are going to talk about the town where you are now. What do you like or dislike about it?*

*The following information may give you some ideas. Choose two or three that you would like to talk about. Add other ideas of your own if you wish.*

*Think about what you want to say and write down some notes if you want.*

- Restaurants
- Buildings
- Cinema, Clubs...
- Shops
- Traffic problems
- Parks or Gardens
- Other things

**CANDIDATE'S TASK SHEET****Oral interaction-Part 1**

*Children can study many different subjects at school these days.*

*Some subjects are more useful than others.*

*From the list below, choose two subjects which you think are useful and two subjects which are not useful for life outside school.*

*Add other subjects if you wish. Think about what you want to say and write down a few notes if you want.*

- Maths
- Sports
- Computers
- Science
- Foreign languages
- History
- Cooking
- Music

*Compare your choices with your partner's. Then the examiner will ask you about your discussion.*

*What would you like to change about education in your country?*

## PRUEBA “B”:

La prueba consta de dos fases, realizadas en una única grabación

### 1. Fase de Producción: preparación, monólogo y descripción.

Los alumnos son presentados por el entrevistador y animados a hablar entre ellos para averiguar más información de tipo personal.

*Parte preparada:* El examinador entrega dos hojas a cada alumno, en una de ellas se especifica la tarea y la otra será utilizada para tomar notas.

*Objetivo:* Elegir entre una serie de objetos que se muestran a través de dibujos (CDs, comida, pasta de dientes, ropa, libros y material escolar) que los alumnos consideran que tendrán más éxito de venta si se abriera una tienda cerca del colegio.

*Proceso:* Se les permite tomar notas y se les facilitan, mediante dibujos, algunas ideas de entre las cuales tienen que elegir dos o tres (CDs, comida, pasta de dientes, ropa, libros y material escolar).

Los candidatos disponen de minuto y medio para pensar la información y posteriormente comenzarán a explicar sus elecciones y motivos correspondientes, entablando una conversación al respecto.

### 2. Fase de Interacción: diálogo y debate

El entrevistador entrega una foto de una celebración (un cumpleaños) que el candidato muestra y describe a su compañero. Posteriormente el entrevistador entrega otra foto de otra celebración (una boda) al otro candidato para que realice la misma tarea de mostrar y describírsela a su compañero.

*Sin preparación previa:* El entrevistador introduce el diálogo /debate hablando sobre las distintas formas que hay de celebrar acontecimientos. El entrevistador continúa haciendo preguntas para alentar el debate sobre días que son especiales para ellos y el modo de celebrarlo.



## PRUEBA “B” DE INTERACCIÓN ORAL

### CANDIDATE'S TASK SHEET

#### Oral interaction-Part 1

*A school in your area wants to open a shop for students.*

*Talk to each other about the type of things the shop should sell and say which things will be the most popular.*

*Here is a picture with some ideas to help you.*



## CANDIDATE'S TASK SHEET

### Oral interaction-Part 2

*Now, I'd like each of you to talk on your own about something.*

*I'm going to give each of you a photograph about people celebrating (a wedding and a birthday).*

*Please, show it to your partner and tell us what you can see.*





*Now, I'd like you to talk to each other about those days that are special for you. What do you do to celebrate something special on these days? Talk to each other about it.*



**ANEXO III**  
**FICHA DE DATOS PERSONALES**



CÓDIGO:.....

Fecha de nacimiento: -----Curso: -----

Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer*1. Entorno familiar:*

Profesión del padre: -----

Estudios realizados: -----

Activo ☐: En paro: ☐

Profesión de la madre: -----

Estudios realizados: -----

Activa: ☐ En paro: ☐*2. Hábitos de estudio y trabajo:*

Indica el grado en que utilizas cada uno de estos elementos para estudiar LENGUA INGLESA:

	Generalmente	A veces	Nunca
➤ Libros de texto			
➤ Películas en Versión Original			
➤ Internet en mi casa			
➤ Internet en un ciber			

### 3. Medios que utilizas:

¿Dispones de ordenador en tu casa?	SÍ	NO
¿Te gusta utilizarlo cuando estudias?	SÍ	NO
¿Dispones de Internet en tu casa?	SÍ	NO
¿Te gusta utilizarlo cuando estudias?	SÍ	NO
¿Alguien en tu familia te ayuda a mejorar tu inglés?	SÍ	NO



¿Con que frecuencia?

- ☐ 1 hora
- ☐ 2 horas
- ☐ 3 horas
- ☐ Más de 3 horas

¿Qué actividades realizas?

- 1 ☐ Repasar lo que hago en clase.
- 2 ☐ Hacer los deberes.
- 3 ☐ Actividades orales que no hago en clase.

¿Asistes a otras clases de inglés fuera del colegio? SÍ NO



¿Con qué frecuencia?

- ☐ 1 hora
- ☐ 2 horas
- ☐ 3 horas
- ☐ Más de 3 horas

¿Qué actividades realizas?

- 1 ☐ Repasar lo que hago en clase.
- 2 ☐ Hacer los deberes.
- 3 ☐ Actividades orales que no hago en clase.



**ANEXO IV**  
**DESCRIPTORES DE LA PRUEBA DE**  
**INTERACCIÓN ORAL**

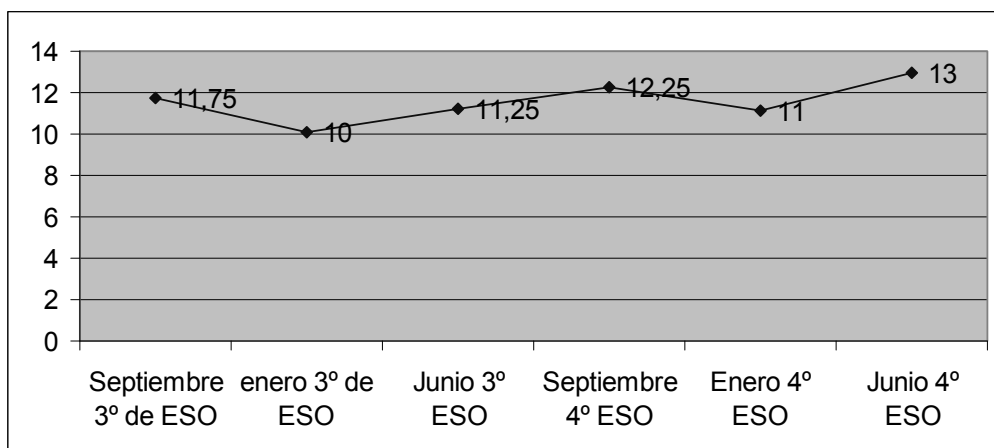
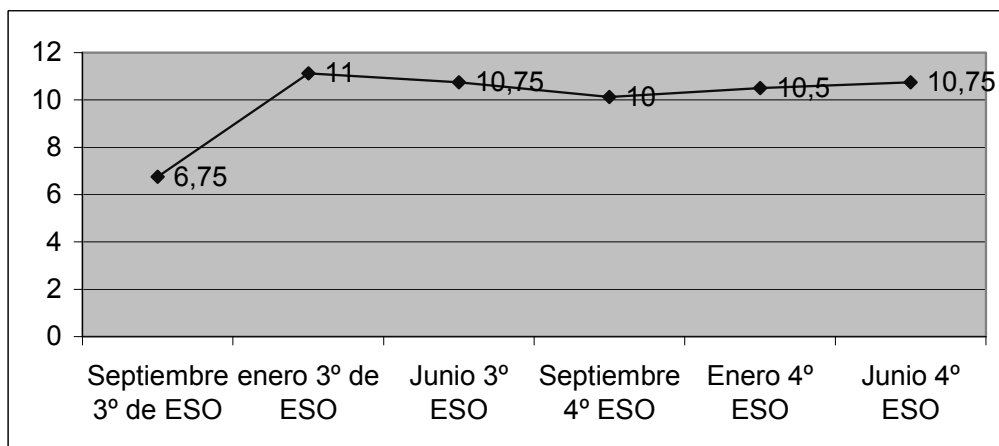


<b>Descriptores utilizados para la prueba de interacción oral</b>
<b>Comprender</b>
Puede comprender conversaciones cotidianas pero ocasionalmente tiene que pedir la repetición de frases o palabras. [7.2001-CZ/11-15]
Puede seguir los ideas principales de lo que se le dice en conversaciones cotidianas pero frecuentemente necesita ayuda para comprender detalles. [ECML/BERGEN]
Generalmente puede comprender las ideas principales en un debate informal con amigos si el discurso se articula con claridad y en un dialecto estándar. [CEF 2001]
Puede seguir un discurso dirigido a él/ella y articulado con claridad en conversaciones cotidianas, aunque a veces tiene que solicitar la repetición de determinadas palabras y frases. [1.2000-CH]
Puede entender mucho de lo que se dice en su entorno sobre temas generales si los interlocutores evitan emplear lenguaje idiomático y hablan con claridad. [CEF 2001]
<b>Manejar</b>
Puede manejar conversaciones sobre la mayoría de los temas que son familiares y de interés personal con un apropiado uso del registro. [10.2001-IE/Auth]
Puede tomar parte en una conversación en esta lengua y hacer y responder preguntas acerca de ideas que se comparten. [19.2001-SWE]
Puede mantener una conversación o debate pero puede ocasionalmente encontrar dificultades para seguirlo cuando intenta decir exactamente que le gustaría. [CEF 2001]
Puede comparar y contrastar alternativas debatiendo sobre qué hacer, a dónde ir y a quién o qué escoger. (i.e objetos de una tienda asignaturas del colegio, etc.) [CEF 2001]
Puede dar o buscar puntos de vista u opiniones personales al debatir temas de interés. (i.e ciudad donde viven, tiendas que más les gustan, etc.) [CEF 2001]

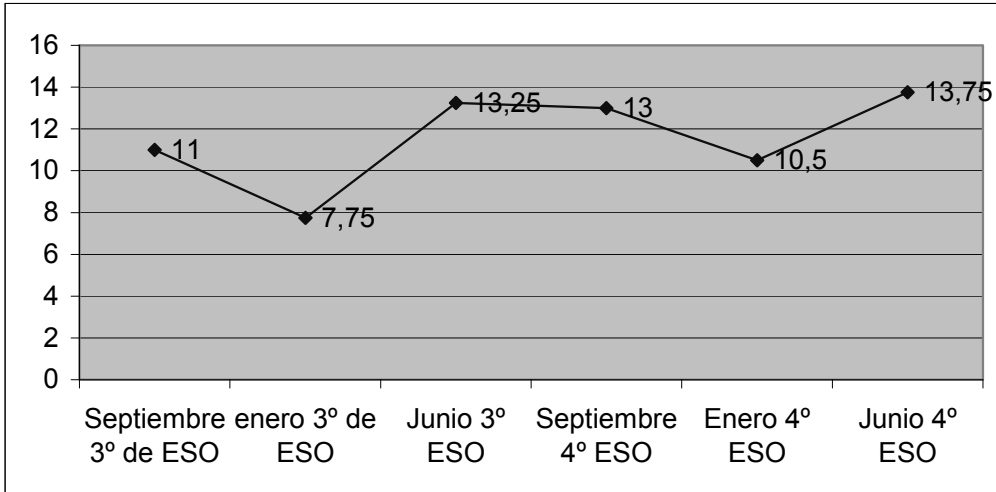
<b>Expresar</b>
<p>Puede comunicar sus opiniones y reacciones relativas a soluciones a problemas o preguntas prácticas sobre a dónde ir, qué hacer, cómo organizar una actividad (i. e. tiendas, ciudades, fiestas).</p> <p>[CEF 2001]</p>
<p>Puede expresar y responder a sentimientos tales como sorpresa, alegría, tristeza, interés e indiferencia. Actitud valorada en conjunto.</p> <p>[CEF 2001]</p>
<p>Puede hacer breves comentarios sobre los puntos de vista de otras personas.</p> <p>[CEF 2001]</p>
<p>Sabe expresar creencia, opinión, acuerdo o desacuerdo con cortesía.</p> <p>[CEF 2001]</p>
<p>Sabe expresar sus pensamientos sobre temas abstractos o culturales tales como música, cine. Sabe explicar por qué algo es un problema.</p> <p>[CEF 2001]</p>

**ANEXO V**  
**GRÁFICOS DE EVOLUCIÓN INDIVIDUAL DE**  
**NIVEL DE LOGRO EN EXPRESIÓN ORAL**

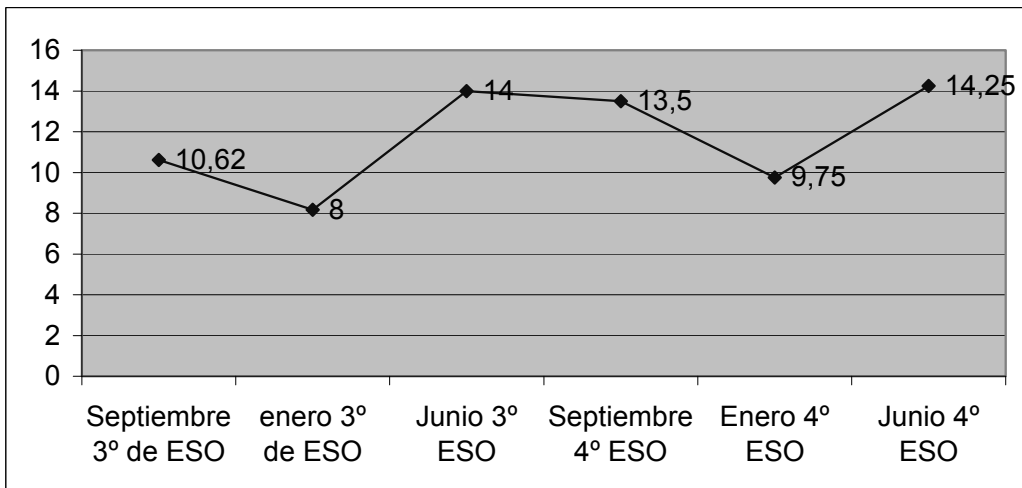


*Evolución del alumno 1**Evolución del alumno 2*

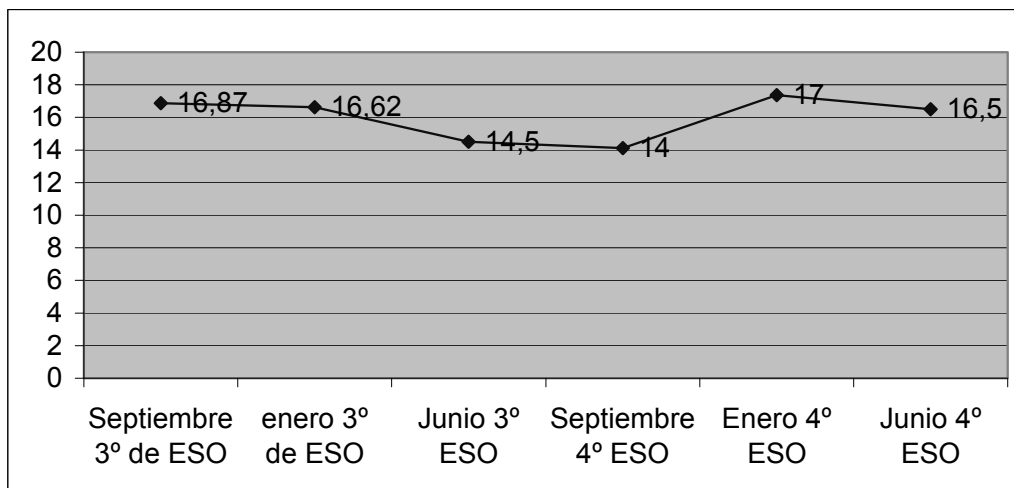
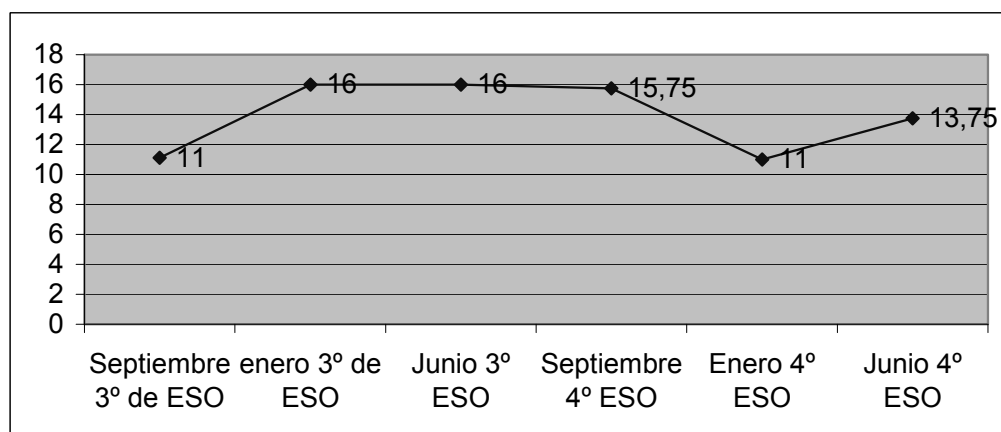
*Evolución del alumno 3*



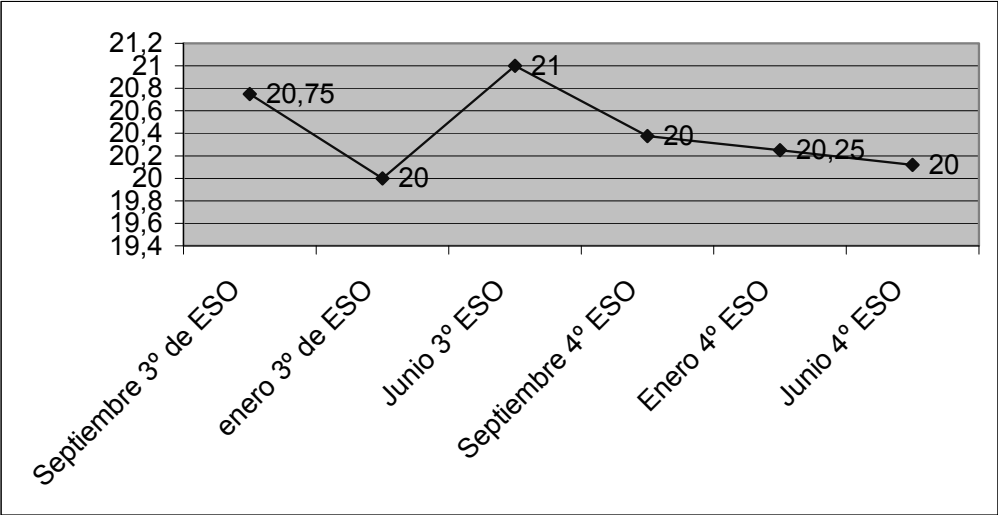
*Evolución del alumno 4*



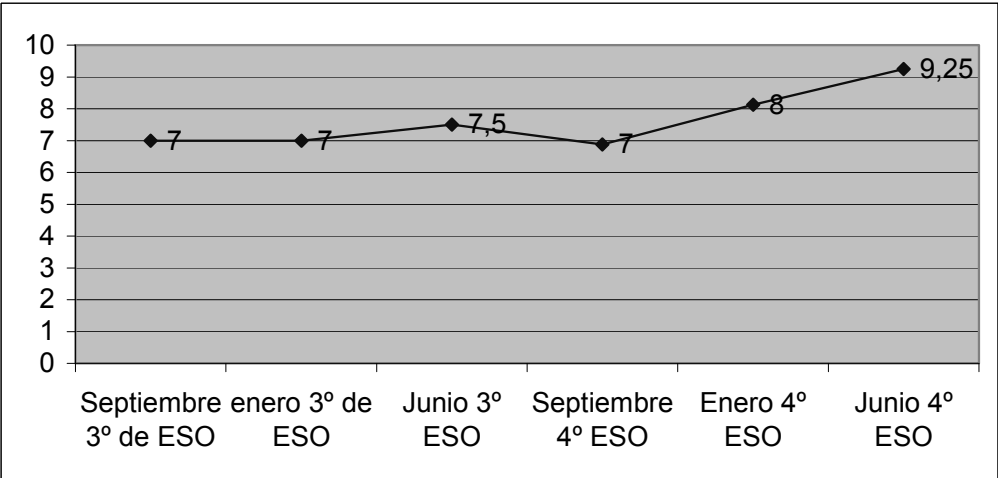


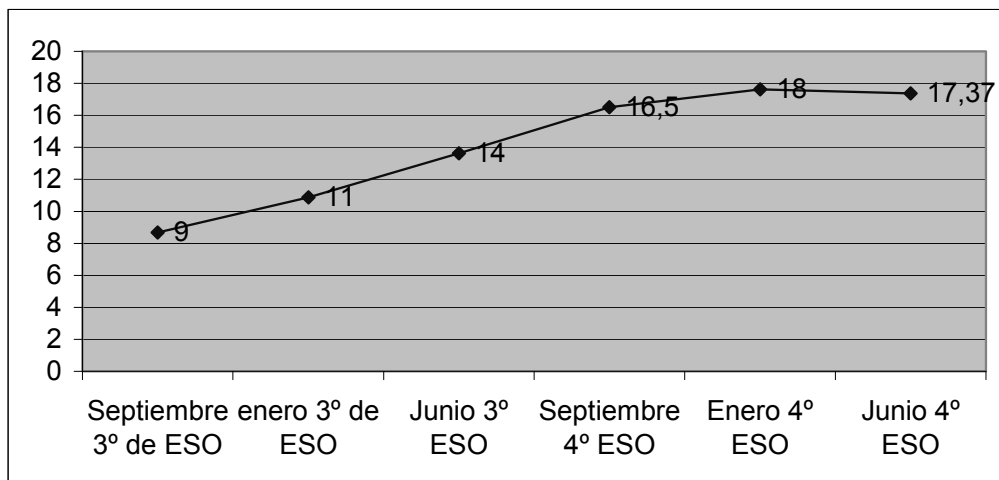
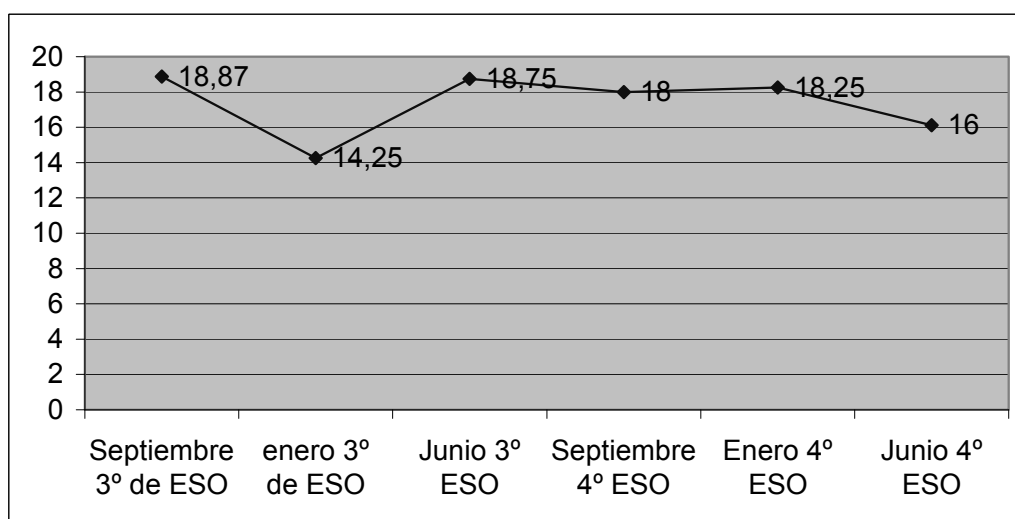
*Evolución del alumno 5**Evolución del alumno 6*

*Evolución del alumno 7*

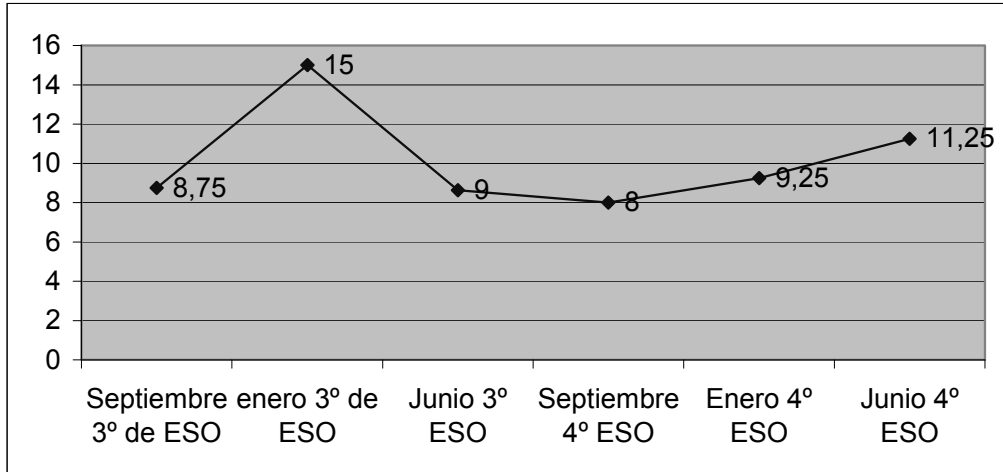


*Evolución del alumno 8*

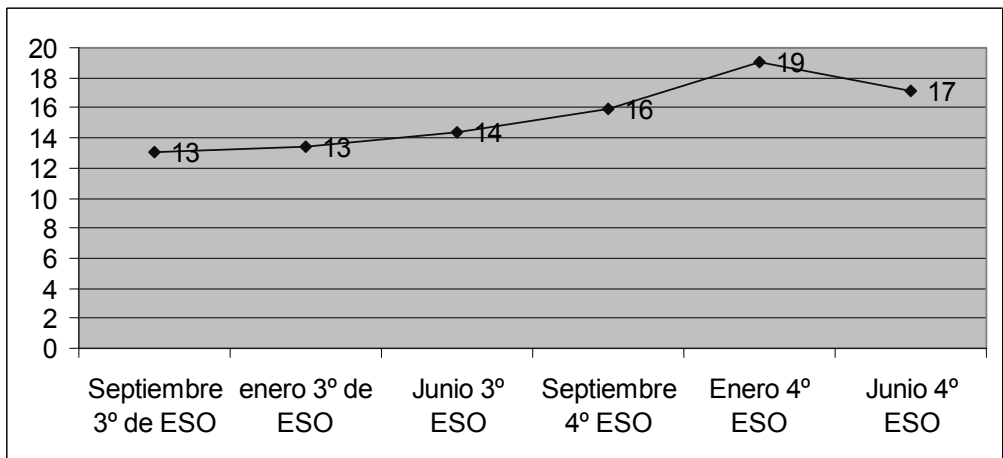


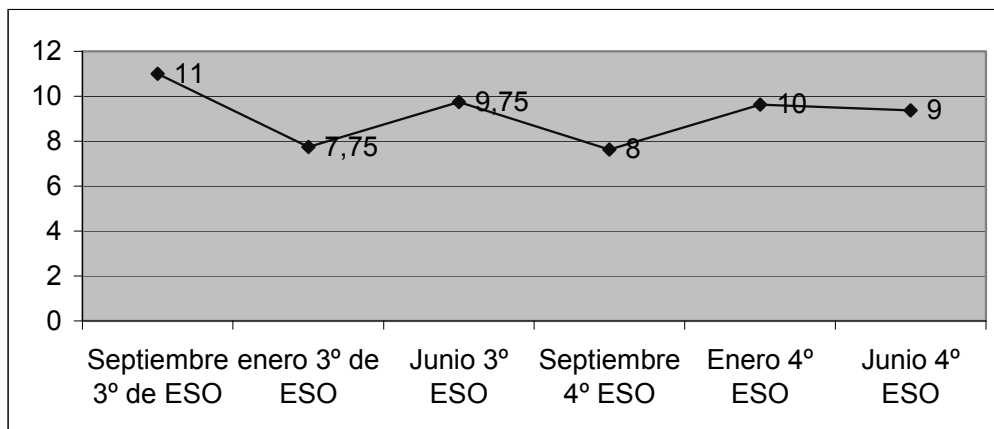
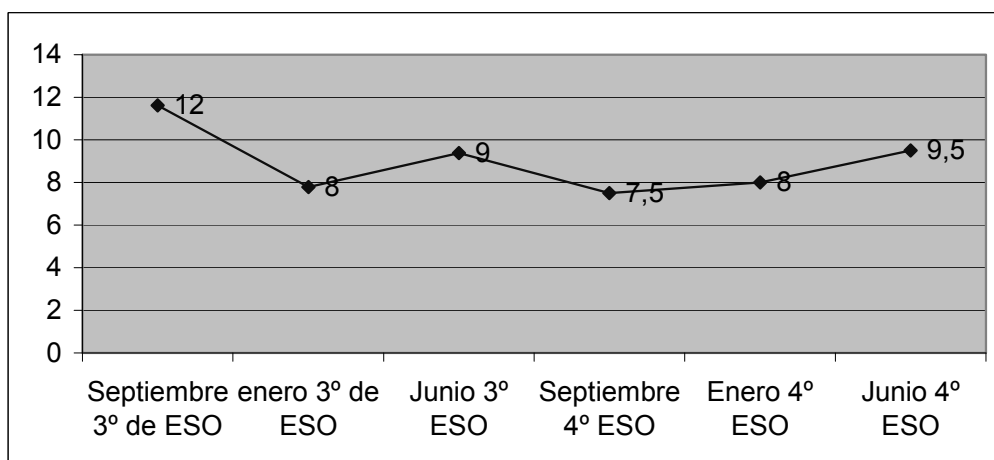
*Evolución del alumno 9**Evolución del alumno 10*

*Evolución del alumno 11*

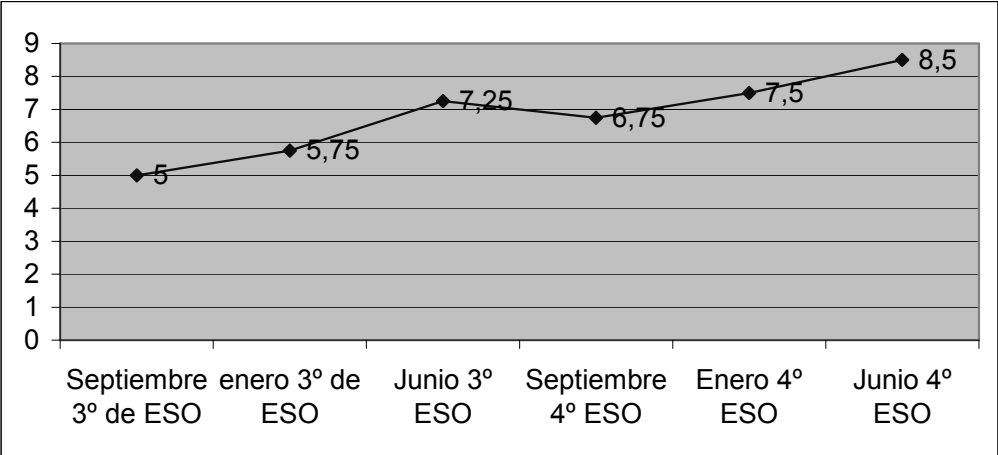


*Evolución del alumno 12*

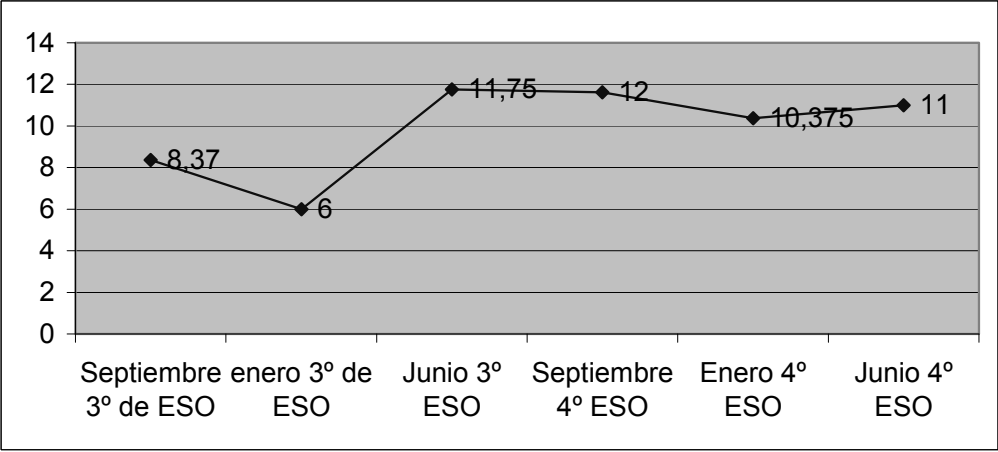


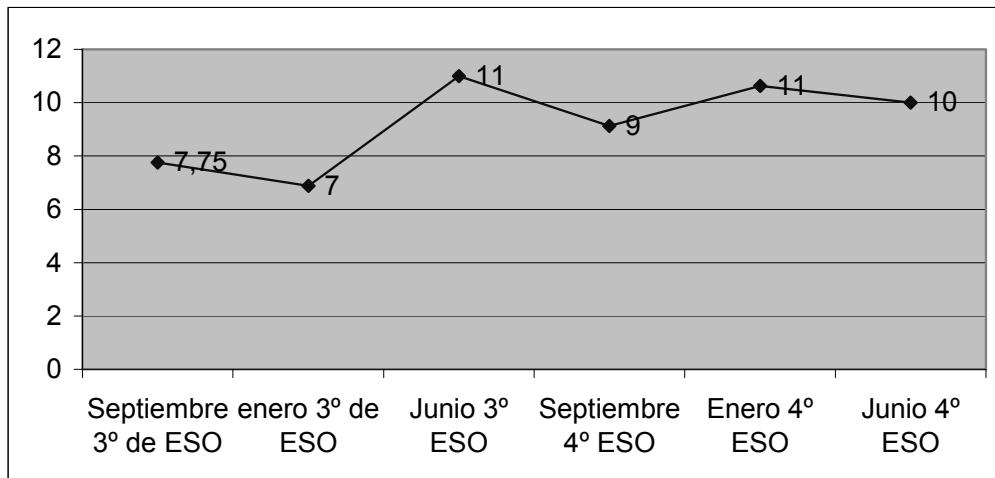
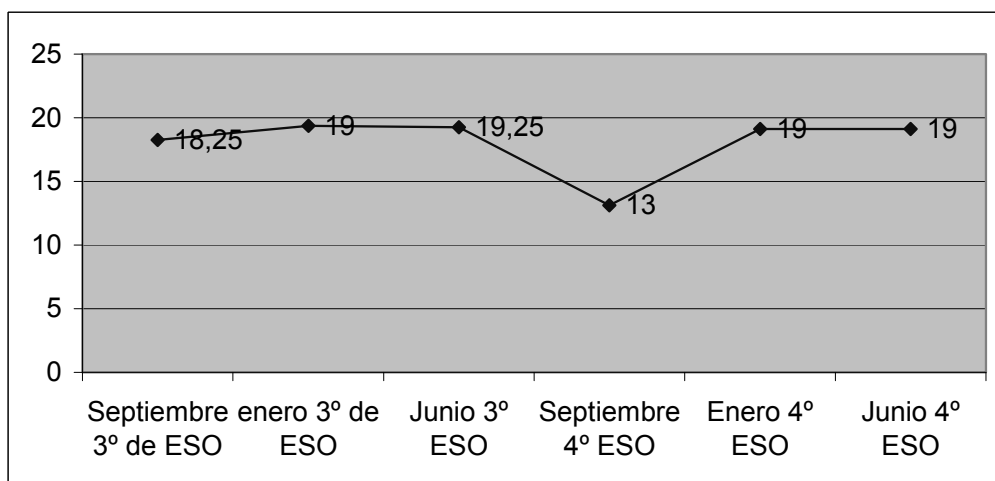
*Evolución del alumno 13**Evolución del alumno 14*

*Evolución del alumno 15*

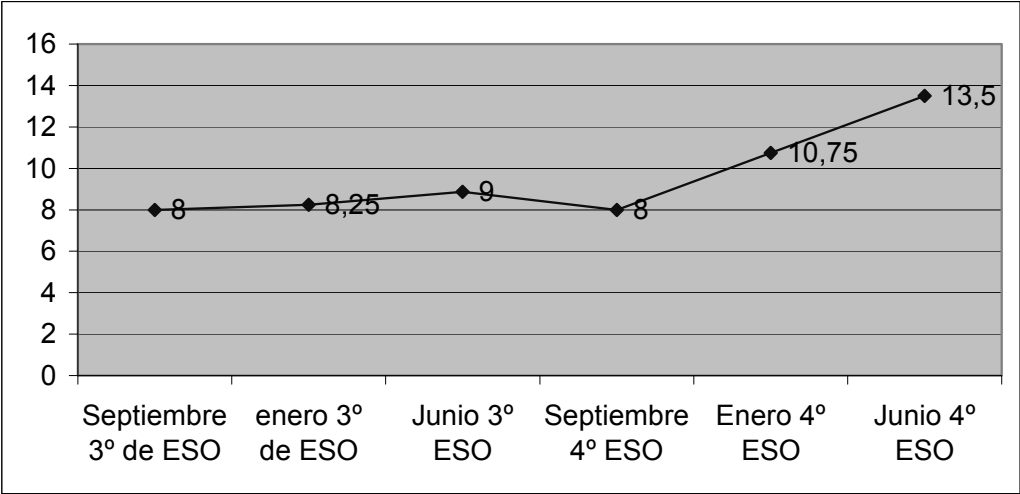


*Evolución del alumno 16*

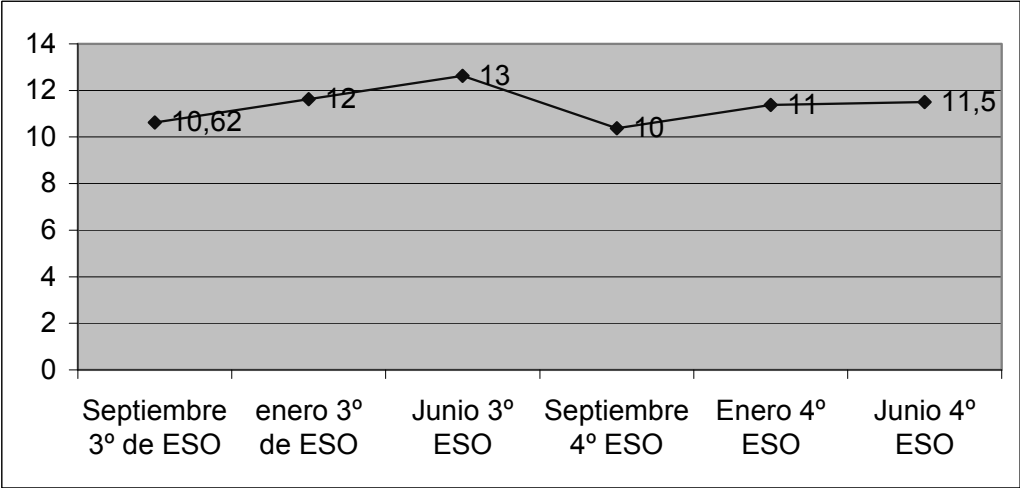


*Evolución del alumno 17**Evolución del alumno 18*

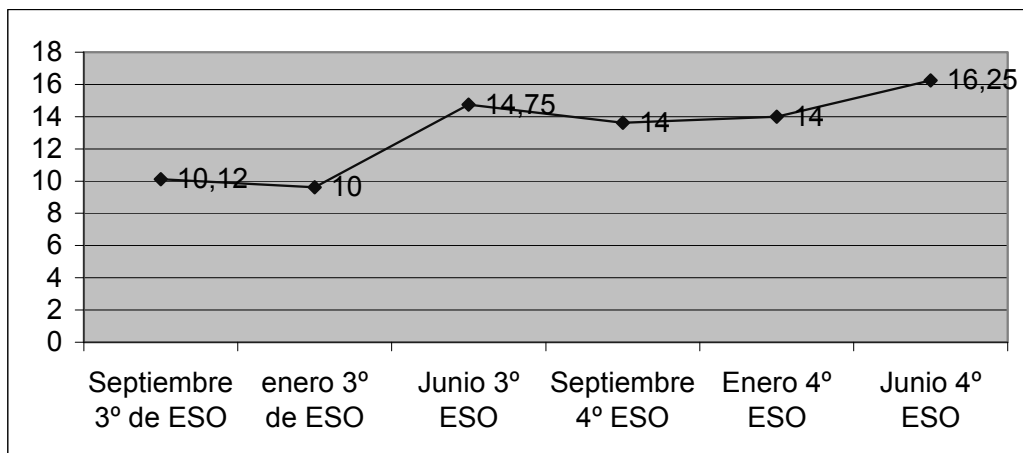
*Evolución del alumno 19*



*Evolución del alumno 20*





*Evolución del alumno 21**Evolución del alumno 22*